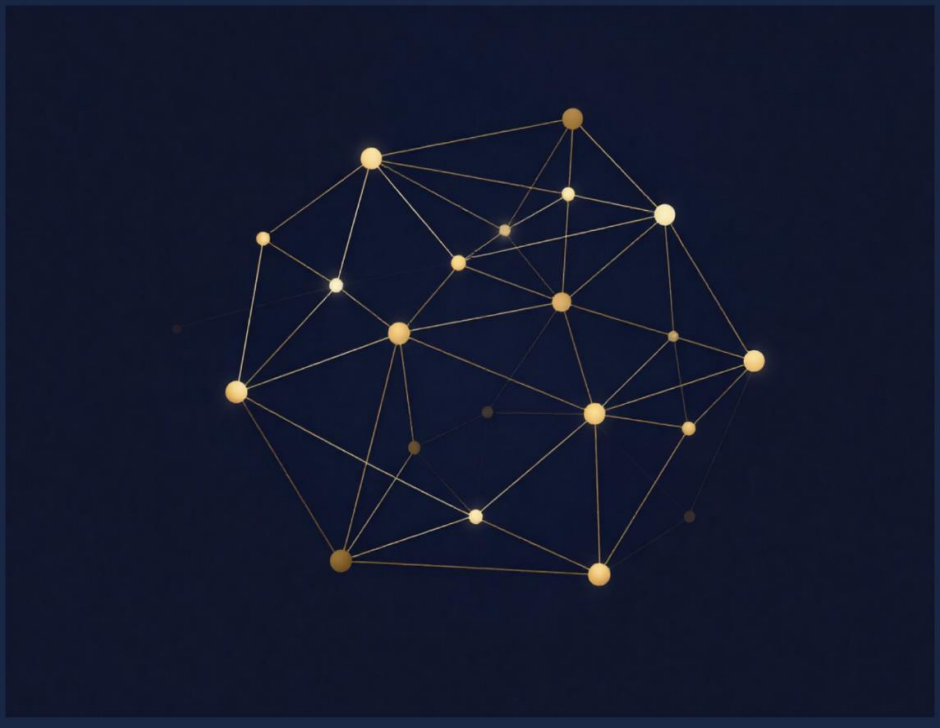
ANAIS

V CONPERE

Congresso Nacional de Pesquisas, Estratégias e Recursos Educacionais

23 a 25 de abril de 2026



ISBN: 978-65-85105-49-1

Organizado por

Reconecta Editora Científica e Eventos

RECONECTA
Soluções educacionais

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

IV CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

23 a 25 de abril de 2026

ISBN: 978-65-85105-49-1

Realização: Reconecta Soluções Educacionais
CNPJ 35.688.419/0001-62
Fone: (17) 99175-6641. Website: reconectasolucoes.com.br
contato@reconectasolucoes.com.br

Editoração: Eliza Wenceslau;
Arte Gráfica: Eliza Wenceslau
Arte da capa: Eliza Wenceslau

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

ÁREAS TEMÁTICAS

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem **mudanças e avanços** conceituais e teóricos, apresentem **estratégias e recursos inovadores** e comuniquem **perspectivas futuras** vinculadas às seguintes áreas temáticas:

1. Pesquisas, Estratégias e Recursos em Ciências Exatas
2. Pesquisas, Estratégias e Recursos em Ciências Humanas
3. Pesquisas, Estratégias e Recursos em Ciências Naturais e da Terra
4. Pesquisas, Estratégias e Recursos em Educação Inclusiva
5. Pesquisas, Estratégias e Recursos em Educação Profissional e Tecnológica
6. Pesquisas, Estratégias e Recursos em Linguagens
7. Pesquisas, Estratégias e Recursos para Educação de Crianças
8. Pesquisas, estratégias e recursos para Formação Continuada de Professores

Em todas as áreas temáticas, foram aceitas submissões que se voltem às relações de educação para relações étnico-raciais, de gênero e decoloniais no ensino.

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

O participante do CONPERE teve acesso à:

1. Participação em palestras, minicursos e oficinas relacionadas à temática.
2. Submissão de artigo completo para publicação como capítulo de livro digital
3. Submissão de resumo simples e expandido para publicação nos anais do evento.
4. Apresentação de trabalho na modalidade oral.
5. Apresentação de trabalho na modalidade mini palestras.

DIA 23/ABRIL

Palestra: **Educação inclusiva na escola contemporânea: desafios e possibilidades**
Conferencista: Anderson Antônio da Silva

Palestra: **Caminhos para a educação política**
Conferencistas: Marcio Pedro

Palestra: **Educação antirracista no Brasil**
Conferencista: Larissa Souza

DIA 24/ABRIL

Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

DIA 25/ABRIL

Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 24/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO MANIPULÁVEL PARA O ENSINO DE ÁLGEBRA ABSTRATA NO ENSINO SUPERIOR
capitulo de livro / 1. pesquisas, estratégias e recursos em ciências exatas
Apresentador: Júlio César dos Reis

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA
trabalho completo - anais de congresso / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Marcos Paulo Silva Rocha, José Fabiano Costa Justus

A INTEGRAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE CRÍTICA E PROSPECTIVA
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Adriano Rosa da Silva

A METÁFORA DO MICÉLIO – UMA REINTEPRETAÇÃO DA MEMÉTICA PARA O CAMPO DO ENSINO
trabalho completo - anais de congresso / 6. pesquisas, estratégias e recursos em linguagens
Apresentador: Carlos Henrique da Costa Barreto, Taís Steffenello Ghisleni

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE REFERÊNCIA E A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS
trabalho completo - anais de congresso / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Caroline de Gouvêa Mosimann, Altino José Martins Filho

AS DIFERENTES PAISAGENS MACHADIANAS: ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
resumo - anais de congresso / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Vinicius de Luna Chagas Costa, Diomario da Silva Junior, Marlene Nunes Ferreira

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 24/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

CARTAS NA MÃO: UM JOGO PEDAGÓGICO PARA APOIAR PROFESSORES NA ADOÇÃO DE METODOLOGIAS E ESTATÈGIAS ATIVAS
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Chayene Arantes Cotrin, Henrique Campos Freitas

DE BROGLIE E AS PROPOSIÇÕES INICIAIS DA TEORIA QUÂNTICA ONDULATÓRIDA: AS ABORDAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS DO NÍVEL MÉDIO BRASILEIRO
trabalho completo - anais de congresso / 3. pesquisas, estratégias e recursos em ciências naturais e da terra
Apresentador: Maria Amélia Monteiro

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL: ALGUMAS DISCUSSÕES INICIAIS
capitulo de livro / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Adriano Rosa da Silva

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
trabalho completo - anais de congresso / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Luiz Cristiano Souza dos Santos, Denise Madeira de Castro e Silva

MEMES E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: UM RECORTE SOBRE APLICAÇÃO E INSERÇÃO DA MEMÉTICA NO ENSINO
resumo - anais de congresso / 6. pesquisas, estratégias e recursos em linguagens
Apresentador: Carlos Henrique da Costa Barreto, Taís Steffenello Ghisleni

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO E O BARULHAR
trabalho completo - anais de congresso / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Celio Roberto Da Silva, Eliane Brusco das Chagas, Altino José Martins Filho

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 24/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

O LUGAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Celio Roberto Da Silva, Eliane Brusco das Chagas, Altino José Martins Filho

O MÉTODO MONTESSORI APLICADO AO MERCADO EDITORIAL COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO
capitulo de livro / 5. pesquisas, estratégias e recursos em educação profissional e tecnológica
Apresentador: Jessica Mayara Sexuqui, Giovana Oliveira Morais, Fabricio A. Deffacci

O PAPEL DO PROFESSOR NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
trabalho completo - anais de congresso / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Eliana De Lima Teodoro

PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA A GARANTIA DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E DA APRENDIZAGEM
capitulo de livro / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Gabriel Santos de Castro e Lima, Nickolas Luiz de Andrade Almeida, Fabio José de Castro e Lima, Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira

SIGA E COMPARTILHE A RECEITA: UMA ATIVIDADE SOBRE ALIMENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA TRILHA DE APROFUNDAMENTO.
capitulo de livro / 3. pesquisas, estratégias e recursos em ciências naturais e da terra
Apresentador: Kayck Almeida Barbosa, Fernanda Pereira Schultz, Renata Cristina Cabrera

TECNOLOGIAS DIGITAIS MULTIMODAIS NO ENSINO DE FISIOLOGIA: UMA ANÁLISE DE ENGAJAMENTO A PARTIR DE LEARNING ANALYTICS.
capitulo de livro (layout) / 3. pesquisas, estratégias e recursos em ciências naturais e da terra
Apresentador: Danila Torres Leite

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 24/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

“VIVÊNCIAS NA LIBRAS”: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE COMO AS VIVÊNCIAS PODEM AUXILIAR NO ENSINO DE LIBRAS
capitulo de livro / 6. pesquisas, estratégias e recursos em linguagens
Apresentador: CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA, Isabela de Castro Abrahão, Jhon Hebert Cardoso da Silva, Telma Rosa de Andrade, Vitória Corrêa Cruz

EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA
trabalho completo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Adriano Rosa da Silva

DIA 25/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

USO DO CANABIDIOL NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS
resumo - anais de congresso / 3. pesquisas, estratégias e recursos em ciências naturais e da terra
Apresentador: Raphaella Freitas Petkovic, Douglas Alexandre Leonel, Daiane Nunes Dos Santos, Maxwell Luiz da Ponte, Jaqueline Manzano de Oliveira Pereira

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CORPO, MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS.
capitulo de livro / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Danielle Marafon, Juliana França Haluch Alves

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
capitulo de livro / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Hillary Brunelly Pereira Mendes

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 25/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO TEA REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
trabalho completo - anais de congresso / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Weverton da Silva Martins, ANA MARIA DE OLIVEIRA SERAFIM, GILMAR Feliciano Dos Santos

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO TÉCNICA FRENTE AO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Valter Canhizares Filho, Raphaella Freitas Petkovic, André Constâncio, Gustavo de Castro Morande, Jefferson Severino da Silva

MAPEAMENTO DE PERFIL DE UM ESTUDANTE COM TEA PARA TRANSIÇÃO EDUCACIONAL AO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES
trabalho completo - anais de congresso / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Sebastião Gomes Barbosa

APRENDIZAGEM COOPERATIVA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM RADIOATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO
capitulo de livro / 3. pesquisas, estratégias e recursos em ciências naturais e da terra
Apresentador: Gilmar Feliciano dos Santos, Ana Maria de Oliveira Serafim, Weverton da Silva Martins

DIALÉTICA DA LEMBRANÇA E DO ESQUECIMENTO EM PORQUE ME UFANO DO MEU PAÍS (1901), DE AFONSO CELSO, E A PÁTRIA BRASILEIRA (1909), DE OLAVO BILAC E COELHO NETO
resumo - anais de congresso / 2. pesquisas, estratégias e recursos em ciências humanas
Apresentador: Gabriela Fernanda Sêjo

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 25/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

AUTORIA DOCENTE, TERRITÓRIO E POLÍTICA PÚBLICA: RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PARA REDUÇÃO DE RISCOS
capitulo de livro / 2. pesquisas, estratégias e recursos em ciências humanas
Apresentador: Mirela Cristina Leite Mothé

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO: O ESPAÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
capitulo de livro / 2. pesquisas, estratégias e recursos em ciências humanas
Apresentador: Giovana Oliveira Morais, Fabricio A Deffacci

SOCIEDADE E REDES SOCIAIS
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Elton Roberto da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA NA CULTURA DOS DADOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Marcel Musse Pereira

ESCRE(VIVÊNCIAS), MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS NO CONTO “OLHOS D’ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO
capitulo de livro / 6. pesquisas, estratégias e recursos em linguagens
Apresentador: Jaciane dos Santos Santana, Ana Cecília Souza Santana Lacerda

TECNOLOGIAS ASSERTIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM GÊNERO E SEXUALIDADE
capitulo de livro / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Nickolas Luiz de Andrade Almeida, Gabriel Santos de Castro e Lima, Fabio Jose de Castro e Lima, Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 25/ABRIL

Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONSTRUINDO UMA ESCOLA ACOLHEDORA.
trabalho completo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Jardielle de Lemos Silva, Janete Gomes de Moura, Lúcia Helena Vila Nova Rodrigues, Elienay Eufrasio Da Silva

MANGUEBEAT : A REVOLUÇÃO CULTURAL DO RECIFE
resumo - anais de congresso / 2. pesquisas, estratégias e recursos em ciências humanas
Apresentador: Jardielle de Lemos Silva

APRENDIZAGEM COOPERATIVA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA EXPERIÊNCIA COM RADIOATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO
resumo - anais de congresso / 3. pesquisas, estratégias e recursos em ciências naturais e da terra
Apresentador:, Weverton da Silva MartinsGilmar Feliciano dos Santos, Ana Maria de Oliveira Serafim

A IMPORTANCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR
resumo - anais de congresso / 4. pesquisas, estratégias e recursos em educação inclusiva
Apresentador: Raphaella Freitas Petkovic, Kethi Cristina Do Rosário Squecola Alexandre, Jaqueline Manzano de Oliveira Pereira, Juliana Tavares, Jussara Da Silva Tavares

AS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O APRENDIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL I NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
resumo - anais de congresso / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Angélica Martins da Silva

A IMPORTANCIA DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DO EIXO AMBIENTE E SAÚDE: ESTUDO SOBRE OS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM E PROTESE DENTÁRIA
resumo - anais de congresso / 5. pesquisas, estratégias e recursos em educação profissional e tecnológica
Apresentador: Daiane Nunes Dos Santos, Raphaella Freitas Petkovic, Daniela Salvagni Rotta, Debora Finocchiaro, Jaqueline Manzano de Oliveira Pereira

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

PROGRAMAÇÃO

DIA 25/ABRIL
Seção de comunicação científica: **Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil**

AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS EM UMA REVISÃO DE LITERATURA
capitulo de livro / 7. pesquisas, estratégias e recursos para educação de crianças
Apresentador: Angélica Martins da Silva

BOI-BUMBÁ NA ESCOLA: DANÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
resumo - anais de congresso / 6. pesquisas, estratégias e recursos em linguagens
Apresentador: Jeferson Eduardo Lopes dos Passos, Jeferson Eduardo Lopes dos Passos (Jeffitness), Prof. Gustavo Cortes, Vagner Miranda da Conceição

A APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET E SKINNER: UMA REFLEXÃO CRÍTICA
capitulo de livro / 2. pesquisas, estratégias e recursos em ciências humanas
Apresentador: Sebastião Gomes Barbosa

AUTORIA DOCENTE E TERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DEFESA CIVIL NA ESCOLA
resumo - anais de congresso / 2. pesquisas, estratégias e recursos em ciências humanas
Apresentador: Mirela Cristina Leite Mothé

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PLANEJADA A PARTIR DA DIVERSIDADE
resumo - anais de congresso / 8. pesquisas, estratégias e recursos para formação continuada de professores
Apresentador: Elton Roberto da Silva

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adelir Marinho

Carlos Thiago Cruz da Silva

Dayla Costa Guedes

Eliza Carminatti Wenceslau

Ianne Paulo Macêdo

João Paulo de Sousa Ferreira

Kleverson Gonçalves Willima

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza

Mariana Mendonça Cabeça

Maxwell Luiz da Ponte

Raphaella Freitas Petkovic

Rodrigo Lellis Santos

Tatiana Pereira Veiga Zahal

Vinicius de Luna Chagas Costa

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

MANGUEBEAT : A REVOLUÇÃO CULTURAL DO RECIFE .

Jardielle Silva[1]

Resumo

O Manguebeat, surgido em Recife no início da década de 1990, constituiu-se como um movimento de contracultura que buscava renovar a cena artística e cultural pernambucana, em um contexto marcado por desigualdade social e estagnação criativa. Seu objetivo central foi promover uma fusão entre ritmos tradicionais nordestinos, como maracatu, coco e cavalo marinho, com influências globais do rock, hip hop, funk e música eletrônica, criando uma estética híbrida que dialogava tanto com a periferia quanto com o mundo. A metodologia do movimento se estruturou em torno do manifesto "Caranguejo com Cérebro", que simbolizava a capacidade de pensar criticamente e resistir, mesmo em meio à lama dos manguezais, e utilizava ícones como o caranguejo e a parabólica para representar a conexão entre o local e o global. Os resultados foram notáveis: Recife ganhou projeção nacional e internacional, artistas como Chico Science & Nação Zumbi e Mundo Livre S/A se tornaram referências, e o movimento influenciou não apenas a música, mas também as artes visuais, a moda e o discurso político. A discussão em torno do Manguebeat revela sua importância como revolução cultural, pois além de revitalizar a produção artística, trouxe à tona debates sobre identidade, exclusão e resistência, tornando-se um marco na luta por reconhecimento das culturas periféricas. Considera-se, portanto, que o Manguebeat não foi apenas um estilo musical, mas uma estratégia de afirmação cultural e política, capaz de transformar o imaginário coletivo, inspirar novas gerações e consolidar-se como um dos mais significativos fenômenos culturais brasileiros do final do século XX.

Palavras-chave: Manguebeat. Cultura. Recife. Música. Resistência.

[1] Graduada em Licenciatura Biológicas pela UFPE, graduada em Pedagogia para Licenciados pela FAM, especialista em Ed. Infantil e Psicopedagogia pela FASG, especialista em Ensino de Biologia e Ciências pela FI, especialista em Educação Especial e Inclusiva na Educação e Saúde pela FI e especialista em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação pela FI. Docente da educação básica. E-mail:jardy1@hotmail.com

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

AUTORIA DOCENTE E TERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DEFESA CIVIL NA ESCOLA

Mirela Cristina Leite Mothé[1]

Resumo

Este trabalho analisa a implementação do Programa Defesa Civil na Escola (PDCE) em uma instituição pública de ensino fundamental do litoral catarinense, tomando-o como experiência de reconfiguração curricular orientada por práticas territoriais, mediação docente e produção autoral. Parte-se do pressuposto de que políticas educacionais voltadas à redução de riscos e desastres, quando apropriadas criticamente pela escola, podem ultrapassar a dimensão técnico-normativa e assumir caráter formativo emancipatório. O objetivo consiste em compreender de que modo práticas pedagógicas sociointeracionistas, articuladas ao território e à autoria docente, contribuem para a produção de uma Educação Ambiental crítica no contexto do PDCE. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso qualitativo fundamentado na Análise de Conteúdo, com base em três conjuntos documentais: relatório institucional do programa, documentos oficiais da política pública e material paradidático elaborado pela docente responsável. A análise privilegiou categorias como mediação docente, transversalidade curricular, territorialização da aprendizagem, protagonismo estudantil e institucionalização da cultura de prevenção. Os resultados indicam que a mediação pedagógica constituiu o eixo estruturante da experiência, promovendo articulações entre saber escolar e realidade local. A transversalidade favoreceu o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, integrando conteúdos de História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa à leitura crítica das vulnerabilidades socioambientais do território, em perspectiva interdisciplinar e socialmente comprometida com a comunidade. A produção de material autoral revelou-se prática de agência docente, tensionando a lógica prescritiva da política pública e ampliando suas possibilidades formativas. Observou-se ainda que a criação de um núcleo escolar de proteção e defesa civil consolidou uma cultura preventiva permanente, extrapolando atividades pontuais. Conclui-se que a implementação crítica do programa possibilitou deslocamentos no currículo vivido, fortalecendo vínculos comunitários, ampliando a consciência socioambiental dos estudantes e reafirmando a escola pública como espaço de produção de saberes situados e participação cidadã, contribuindo para práticas educativas transformadoras e socialmente referenciadas no território.

Palavras-chave: Currículo crítico. Autoria docente. Educação ambiental. Territorialização. Defesa civil.

[1] Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Navegantes – SC. CEM Professora Leonora Schmitz. E-mail: mirelaleite@navegantes.edu.sc.gov.br

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

DIALÉTICA DA LEMBRANÇA E DO ESQUECIMENTO EM *PORQUE ME UFANO DO MEU PAÍS (1901)*, DE AFONSO CELSO, E *A PÁTRIA BRASILEIRA (1909)*, DE OLAVO BILAC E COELHO NETO

Doutoranda Gabriela Fernanda Sêjo[1]

Resumo

Essa pesquisa dedica-se ao estudo das obras literárias brasileiras intituladas *Porque me Ufano do Meu País (1901)*, de autoria de Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior (1860-1938), e *A Pátria Brasileira (1909)*, escrita por Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918) e Henrique Maximiano Coelho Neto (1864-1934), sendo o primeiro publicado em 1901, pela editora Francisco Alves. O segundo foi lançado nove anos depois, em 1909, pela editora Garnier. O objetivo da pesquisa é apresentar e analisar as diferenças em relação ao que, segundo os autores, deve ser lembrado e esquecido na história nacional. Faremos isso explorando os recursos literários (fatos históricos, personagens e os recursos naturais mencionados, a maneira como foram caracterizados, isto é, aspectos que foram valorizados mediante seleção lexical, detalhamento etc.) utilizados por Bilac, Coelho Neto e Afonso Celso na composição dessas duas obras. Dessa forma, nossa hipótese é a de que essas diferenças e recursos contribuíram para a formação de uma "comunidade imaginada" brasileira, pois, mesmo sendo uma imagem abstrata, ela está presente na cabeça e nos corações das pessoas. Pela análise da obra *Porque Me Ufano do Meu País (s/d)* concluímos que o que deve ser lembrado para Afonso Celso era o período colonial, o império e a ação da igreja católica. A descrição do Brasil acontece por meio dos onze motivos das superioridades brasileiras: a sua grandeza territorial, a sua beleza, a sua riqueza, o clima, a ausência de calamidades, a sua população com a fusão de três raças, os predicados do caráter nacional, a sua ausência de humilhações, o cavalheirismo com os outros povos, as suas glórias e a sua história. E o que tinha que ser esquecido é a República com seus protagonistas. Já Bilac e Coelho Neto utilizaram uma escrita voltada para a história ou mais propriamente uma narrativa histórica ao construírem a obra *A Pátria Brasileira.* Segundo os dois autores, o que deve ser lembrado na obra é o amor pela terra, a história brasileira e os seus protagonistas. Mais propriamente o que deve ser lembrado para Olavo Bilac e Coelho Neto é a própria República com todas as pessoas nelas envolvidas (protagonistas) na sua formação histórica. E o que deve ser esquecido era o que diz respeito a D. Pedro I, D. Pedro II e a Monarquia.

Palavras-chave: Nação. Comunidade imaginada. Lembrança e esquecimento.

[1] Doutoranda, Unesp/Assis, gabisejo_2007@yahoo.com.br

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

USO DO CANABIDIOL NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Daiane Nunes dos Santos[1], Douglas Alexandre Leonel[2], Maxwell Luiz da Ponte[3], Raphaella Freitas Petkovic[4]

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por prejuízos na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e restritos, frequentemente associados a sintomas como irritabilidade, ansiedade, hiperatividade e alterações do sono. Nos últimos anos, o canabidiol (CBD), composto não psicoativo derivado da Cannabis sativa, tem sido investigado como alternativa terapêutica para o manejo desses sintomas. O presente estudo tem como objetivo analisar as evidências científicas acerca da eficácia e segurança do uso do canabidiol em indivíduos com TEA. Trata-se de uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, realizada a partir da análise de artigos científicos publicados em bases de dados nacionais e internacionais. Os resultados indicam que o uso do CBD pode contribuir para a redução de sintomas comportamentais, como agressividade, crises de ansiedade e distúrbios do sono, além de promover melhorias na interação social e na qualidade de vida dos pacientes (ARAN et al., 2019). Ademais, observa-se que o canabidiol apresenta, em geral, boa tolerabilidade, sendo os efeitos adversos mais comuns classificados como leves a moderados, incluindo sonolência, alterações no apetite e desconfortos gastrointestinais (DEVINSKY et al., 2017). Contudo, os estudos analisados ainda apresentam limitações importantes, como tamanho reduzido das amostras, ausência de padronização das doses e heterogeneidade metodológica. A discussão aponta que, apesar dos resultados promissores, ainda há necessidade de pesquisas mais robustas, especialmente ensaios clínicos randomizados e de longo prazo, para estabelecer evidências mais consistentes e protocolos terapêuticos seguros. Conclui-se que o canabidiol pode ser considerado uma alternativa complementar no tratamento do TEA, desde que utilizado sob supervisão médica e conforme as regulamentações vigentes, sendo fundamental a ampliação de estudos científicos que sustentem sua aplicação clínica.

Palavras-chave: Canabidiol. Transtorno do espectro autista. Terapia. Neurodesenvolvimento.

1 Mestranda em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). Graduada em Odontologia, Licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas, Pós-graduada em Prótese Dentária, Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia. Técnica em Estética e Cosmetologia (2024). Licenciada em Pedagogia. Professora do Centro Paula Souza (CPS) desde 2012. E-mail: daianends@yahoo.com.br.
2 Mestre em Biociências pela UNESP de São José do Rio Preto. Licenciado em Ciências Biológicas, Química, Física e Pedagogia. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Ciências e Educação. Professor no Centro Paula Souza. Pesquisador nas áreas de Biociências e Educação. E-mail: douglasleonell@hotmail.com.
3 Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia. Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra e Doutor em Ciências pela UNICAMP. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede – PROFBIO. Email: maxwell.ponte@uece.br.
4 Licenciada, Mestre e Doutora em Comunicação (ênfase em Gênero e Sexualidade) pela Universidade Paulista (UNIP). Bióloga e Educadora Física. Foi aluna especial do Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Sexualidade, Psicologia, Saúde e Educação. Professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: raphafp@live.com.

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

APRENDIZAGEM COOPERATIVA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA EXPERIÊNCIA COM RADIOATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO

Gilmar Feliciano dos Santos[1], Ana Maria de Oliveira Serafim[2], Weverton da Silva Martins[3]

Resumo

Este trabalho analisa os impactos da articulação entre aprendizagem cooperativa, aprendizagem significativa e avaliação formativa no ensino de Química, a partir de uma intervenção pedagógica realizada com uma turma da 3ª série do ensino médio em escola pública estadual da Paraíba. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da aprendizagem cooperativa sistematizados por David W. Johnson e Roger T. Johnson, na teoria da aprendizagem significativa proposta por David Paul Ausubel e nas concepções de avaliação formativa discutidas por Luiz Carlos de Freitas e Cipriano Carlos Luckesi, assumindo a avaliação como processo mediador da aprendizagem e não como instrumento meramente classificatório. Parte-se do problema recorrente da fragmentação das interações em sala de aula e da predominância de práticas avaliativas centradas na memorização, buscando investigar de que modo a reorganização intencional das relações pedagógicas pode favorecer tanto a construção conceitual quanto o fortalecimento das relações interpessoais. A intervenção foi desenvolvida no contexto do conteúdo de radioatividade, temática que possibilita a articulação entre conceitos científicos, aplicações tecnológicas e implicações sociais contemporâneas. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza interventiva, incluindo avaliação diagnóstica inicial, organização de grupos cooperativos heterogêneos, aplicação de técnicas estruturadas de cooperação — como “Um por Todos” e “Parada de Três Minutos” —, utilização da sala de aula invertida, registros sistemáticos em diário de campo, instrumentos de autoavaliação e aplicação de questionário final. A análise dos dados considerou aspectos conceituais, argumentativos e relacionais. Os resultados indicaram avanços significativos na compreensão dos conceitos de radioatividade, maior segurança na argumentação científica e ampliação do vocabulário específico da área. Observou-se também mudança na dinâmica relacional da turma, com aumento da participação de estudantes anteriormente mais passivos, redução da ansiedade frente às avaliações e maior engajamento nas atividades propostas. Conclui-se que a integração entre aprendizagem cooperativa, aprendizagem significativa e avaliação formativa configura-se como abordagem potente para o ensino de Química, contribuindo para a superação de práticas individualistas e classificatórias e para a construção de uma cultura escolar mais colaborativa, reflexiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Interação social. Avaliação educacional. Estratégias didáticas. Ensino médio. Construção do conhecimento.

[1] Mestre em Química Orgânica, Secretaria de educação da Paraíba, gilkfs@gmail.com
[2] Mestre no ensino de Biologia, Secretaria de educação da Paraíba, ana.maria.serafim@hotmail.com
[3] Mestre no ensino de Biologia, Secretaria de educação de Pernambuco, wevertonmartins@hotmail.com

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A IMPORTANCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR

Kethi Cristina do Rosário Squecola Alexandre[1], Raphaella Freitas Petkovic[2]

A crescente complexidade dos contextos educacionais contemporâneos tem exigido dos gestores escolares não apenas competências técnicas e administrativas, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que favoreçam relações interpessoais saudáveis e ambientes escolares mais colaborativos e eficazes. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das competências socioemocionais na gestão escolar, evidenciando sua contribuição para a liderança, a mediação de conflitos e a promoção de um clima organizacional positivo. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica de estudos que abordam gestão escolar e competências socioemocionais. Os resultados indicam que gestores que desenvolvem habilidades como empatia, autocontrole, comunicação assertiva e resiliência apresentam maior capacidade de engajar suas equipes, fortalecer vínculos institucionais e promover práticas pedagógicas mais efetivas. Além disso, tais competências contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, reduzindo tensões e favorecendo a cooperação entre os diferentes atores da comunidade escolar, conforme apontam estudos sobre inteligência emocional e liderança educacional (Goleman, 1995; Libâneo, 2004). A discussão evidencia que a ausência dessas habilidades pode comprometer significativamente a atuação do gestor, dificultando a tomada de decisões, a gestão de conflitos e a implementação de inovações no contexto escolar. Ademais, observa-se que a formação inicial e continuada de gestores ainda apresenta lacunas no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, reforçando a necessidade de políticas educacionais que integrem essas competências aos processos formativos. Como considerações finais, destaca-se que as competências socioemocionais são fundamentais para uma gestão escolar mais humanizada, eficiente e alinhada às demandas contemporâneas da educação, sendo imprescindível investir em estratégias que promovam seu desenvolvimento, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e das relações no ambiente escolar.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Gestão escolar. Liderança. Clima organizacional. Educação.

[1] Graduada em Administração, Pedagogia, Especialista em Recursos Humanos e Marketing. Doutora em Educação (2024) pela UNESP. Atualmente é Superintendente na Etec Padre José Nunes Dias (CPS). Professora e Coordenadora de Graduação- Marketing e Recursos Humanos na Universidade Paulista -UNIP de São José do Rio Preto. Email- kethicris@hotmail.com.

[2] Licenciada, Mestre e Doutora em Comunicação (ênfase em Gênero e Sexualidade) pela Universidade Paulista (UNIP). Foi aluna especial do Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Sexualidade, Psicologia, Saúde e Educação. Professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: raphafp@live.com.

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A IMPORTANCIA DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DO EIXO AMBIENTE E SAÚDE: ESTUDO SOBRE OS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM E PROTESE DENTÁRIA

Daiane Nunes dos Santos[1], Daniela Salvagni Rotta[2], Débora Finocchiaro Signorini[3], Raphaella Freitas Petkovic[4]

Resumo

A formação profissional no eixo Ambiente e Saúde demanda uma abordagem educacional que ultrapasse a fragmentação do conhecimento, considerando a complexidade dos processos de cuidado, prevenção e promoção da saúde. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como estratégia fundamental para integrar saberes e promover uma formação mais crítica e contextualizada. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da abordagem interdisciplinar nos cursos técnicos de Enfermagem e Prótese Dentária, a partir da investigação de seus planos de curso em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica, com unidades distribuídas em diferentes regiões do estado. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter documental, baseada na análise de planos de curso dessas formações técnicas e em revisão de literatura, operacionalizada por meio de busca em bases de dados acadêmicas, com uso de descritores específicos, seleção de trabalhos conforme critérios definidos, incluindo artigos e documentos institucionais publicizados, seguida de triagem e análise do material obtido, buscando identificar a presença de articulações entre diferentes áreas do conhecimento, bem como estratégias pedagógicas que favoreçam a integração curricular. Os resultados evidenciam que, embora os documentos analisados apresentem indícios de integração entre disciplinas, ainda há predominância de uma organização curricular tradicional, com conteúdo fragmentado e pouca explicitação de práticas interdisciplinares. No entanto, observam-se iniciativas pontuais que promovem a articulação entre teoria e prática, especialmente em atividades laboratoriais e estágios supervisionados, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e sociais essenciais à atuação profissional. A discussão aponta que a interdisciplinaridade é essencial para a formação de profissionais da saúde mais preparados para lidar com situações complexas, uma vez que favorece a compreensão ampliada dos determinantes sociais da saúde e a atuação integrada em equipes multiprofissionais. Além disso, destaca-se que a incorporação de práticas interdisciplinares no currículo contribui para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas do Sistema Único de Saúde. Conclui-se que, apesar dos avanços identificados, ainda há necessidade de maior intencionalidade na construção de currículos interdisciplinares nos cursos técnicos analisados, sendo fundamental investir na formação docente, revisão dos planos de

1 Mestranda em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). Graduada em Odontologia, Licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas, Pós-graduada em Prótese Dentária, Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia. Técnica em Estética e Cosmetologia (2024). Licenciada em Pedagogia. Professora do Centro Paula Souza (CPS) desde 2012. E-mail: daianends@yahoo.com.br.

2 Mestre em Enfermagem pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP). Licenciada e Bacharel em Enfermagem, Pedagogia e Ciências Biológicas. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Saúde e Educação. Professora do Centro Paula Souza (CPS). E-mail: danielarotta@yahoo.com.br.

3 Licenciada e Bacharel em Enfermagem, Pedagogia e Ciências Biológicas. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Saúde e Educação. Professora do Centro Paula Souza (CPS). E-mail: dfsignorini@gmail.com.

4 Licenciada, Mestre e Doutora em Comunicação (ênfase em Gênero e Sexualidade) pela Universidade Paulista (UNIP). Bióloga e Educadora Física. Foi aluna especial do Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Sexualidade, Psicologia, Saúde e Educação. Professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: raphafp@live.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

curso e adoção de metodologias que favoreçam a integração dos saberes, visando uma formação profissional mais completa e contextualizada.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino técnico. Saúde. Currículo. Formação profissional.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

BOI-BUMBÁ NA ESCOLA: DANÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Jeferson Eduardo Lopes dos Passos[1], Vagner Miranda da Conceição[2] e Gustavo Pereira Côrtes[3]

Resumo

Esta pesquisa investigou as potencialidades da dança do boi-bumbá de Parintins como conteúdo pedagógico para a Educação Física escolar, articulando-a à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), fundamentada nos saberes de resistência e emancipação (Gomes, 2017) e à filosofia do Bem Viver. Partindo de uma trajetória pessoal e profissional marcada pela inquietação com o silenciamento de matrizes indígenas e africanas no currículo, o estudo objetivou desenvolver uma unidade didática com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Ouro Preto (MG). Adotou-se a abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação, envolvendo 20 estudantes. A coleta de dados incluiu questionários pré e pós-intervenção e diários de campo, analisados via análise de conteúdo. A unidade didática, composta por oito aulas, integrou elementos históricos e culturais do Festival Folclórico de Parintins à construção coletiva de uma coreografia, compreendida como processo de ensino-aprendizagem significativa e não meramente reprodutivo (Conceição e Souza, 2024). Os resultados indicaram que, apesar dos desafios estruturais, logísticos e atitudinais (como a infrequência, a timidez e o preconceito de gênero), a experiência proporcionou avanços significativos no conhecimento dos estudantes sobre a manifestação cultural e sobre a diversidade étnico-racial brasileira. As respostas aos questionários revelaram a redução da opção "Não sei" e um aumento expressivo de acertos sobre a origem, os personagens e os símbolos do boi-bumbá. As falas dos estudantes nas perguntas abertas e nos diários de campo evidenciaram uma evolução conceitual, deslocando-se de uma noção genérica de igualdade para o reconhecimento da importância do respeito, da valorização das diferenças e da compreensão da dança como patrimônio cultural e expressão da identidade de um povo. A discussão dos dados, à luz dos referenciais teóricos, evidenciou que o valor central da intervenção residiu no processo e na qualidade das vivências interculturais. Nesse sentido, o fazer comunitário e o letramento racial construído coletivamente (Nogueira e Gomes, 2023) sobrepuseram-se à estética de um “resultado” coreográfico. Conclui-se que a inserção do boi-bumbá nas aulas de Educação Física, sob uma ótica decolonial e intercultural, constitui uma estratégia pedagógica potente para efetivar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo uma educação antirracista, valorizando os saberes ancestrais e fortalecendo a identidade dos estudantes a partir do encontro com a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Dança na educação. Boi-bumbá. Relações étnico-raciais. Educação Física escolar. Bem Viver.

[1] Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFMG). Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto/MG. E-mail: jeferson.elp@outlook.com

[2] Doutor em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador e Coorientador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFMG). E-mail: vagnermc@gmail.com.

[3] Doutor em Artes. Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG) e Orientador do ProEF/UFMG. E-mail: gustavocortesufmg@gmail.com

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

MEMES E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: UM RECORTE SOBRE APLICAÇÃO E INSERÇÃO DA MEMÉTICA NO ENSINO

Carlos Henrique da Costa Barreto[1], Taís Steffenello Ghisleni[2]

Resumo

Este trabalho deriva-se de uma Dissertação de Mestrado que contempla a união entre duas possibilidades educacionais: Memes e Educação Midiática. Com a globalização tecnológica sobre a sociedade, a democratização do acesso à web possibilitou o surgimento da chamada Cultura da Internet: caótica, ampla, multifacetada e midiatizada – composta por pessoas que lhe deram diferentes apropriações, dentre elas a socialização. Dessa camada social, fenômenos se iniciam como reflexo da experiência humana digital. Destacam-se os memes. Apesar de sua origem conceitual em 1976, na Biologia, os memes tornaram-se fenômeno popular na internet como forma de linguagem característica dessa camada que trabalha, por meio do humor, a síntese de conteúdos sob diferentes aspectos e intencionalidades do falante memeficador. Isso significa mensagens boas e ruins, resultados positivos ou nocivos, demandando estudo, dialética e visão crítica, sobretudo quando pensamos em caminhos positivos para o impacto dos memes na sociedade. Nessa perspectiva, a Educação Midiática destaca-se como via da educação para contemplar essas transformações e educar pessoas a conviver de maneira responsável, ética e reflexiva. A Educação Midiática visa letrar as pessoas sobre mídias e conteúdos digitais pela orientação de três eixos: Leitura, Escrita e Participação. Cada eixo é dotado de competências e habilidades a serem desenvolvidas para um exercício construtivo de cidadania digital, com utilização positiva de seus recursos na sociedade. Por conseguinte, delimitamos a problemática: como a leitura e interpretação de memes podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem contemporâneos? Para tanto, este trabalho objetiva explorar as possibilidades do meme, através da Educação Midiática, como objeto potencializador desses processos. Trata-se de um trabalho qualitativo, exploratório e descritivo, dividido em dois momentos: teórico, na construção de referencial para embasar o tema e seus fenômenos; e prático, numa atividade de Educação Midiática com alunos de graduação abordando memes, para compreender como se dão seus processos de leitura e escrita memética e se podem potencializar o ensino e aprendizagem. Como resultados, pudemos compreender diferentes maneiras pelas quais alunos se apropriam da linguagem, estrutura e particularidades meméticas para interpretar (ler) e produzir (escrever) memes, aliando tais competências para atuação geral (participação) em contextos cotidianos – recursos aplicáveis em sala de aula para potencialização do ensino e aprendizagem. Destacando a importância da leitura e escrita sobre memes, concluímos que seu emprego em sala de aula oferece benefícios para alunos e professores, como otimização de aulas, descontração de conteúdos, engajamento, exploração tecnológica – e principalmente a horizontalidade participativa em sala de aula pela valorização da linguagem cotidiana, humorada, criativa e irreverente dos memes.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Internet. Linguagem. Humor.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria/RS, carloshcb123@gmail.com
[2] Professora Dra. no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) e no curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria/RS, taisghileni@yahoo.com.br

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

AS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O APRENDIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2021-2025)

Angélica Martins da Silva[1]

Resumo

As ferramentas digitais possibilitam que estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais desenvolvam saberes. Questionou-se de que modo as produções científicas sobre essa etapa escolar determinam o uso de ferramentas digitais em prol do aprendizado. O aporte teórico constituiu-se por Santos (2017), Paixão e Freitas (2018), Abreu (2019), Santos, Silva e Nicácio (2019), Santos e Zanotello (2019), Ramos e Martins (2022) e Pelages *et al.* (2024). O objetivo deste estudo é mapear e analisar as ferramentas digitais utilizadas para potencializar a aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com base em produções acadêmicas brasileiras publicadas entre 2021 e 2025. A metodologia incluiu a abordagem qualitativa, mediante caráter exploratório e procedimentos de levantamento bibliográfico. A coleta de dados ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores e o operador booleano: "tecnologia digital" *AND* "educação" *AND* "Ensino Fundamental Anos Iniciais", identificando 116 trabalhos. No Portal de Periódicos CAPES, com os termos "ferramenta educacional" e "ensino fundamental 1", encontraram-se 26 produções, totalizando 142 materiais. Os critérios de exclusão (não pertencer à temática "ferramenta digital para a aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais", ausência de acesso aberto ou publicação anterior a 2021) resultaram no descarte de 132 textos. Os critérios de inclusão (pertencer à temática, possuir acesso aberto e recorte temporal 2021-2025) justificam-se pela busca por evidências científicas atuais que referem-se ao cenário pós-modificação digital, resultando na seleção de 1 tese, 7 dissertações e 2 artigos. Nos resultados, a temática "Língua Portuguesa" comprovou a gamificação, promovendo o engajamento e a ascensão na leitura, e o Programa *PowerPoint* como a base para os jogos de língua portuguesa. Em "Ciências Naturais", destacou-se o aplicativo *Connect Park* para o estudo do bioma Cerrado. Com a temática "Incluir" notaram-se recursos como a Trilha Informativa para a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o aplicativo digital *Grapho* direcionado à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, o recurso digital pedagógico AlfabetizaTEA na alfabetização de alunos com TEA, a Sequência Didática com Recursos Digitais em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o aprendizado dos conceitos de ciências naturais em LIBRAS e um Dicionário Digital/*Online* sobre arborização com sinais em LIBRAS. Em "Conteúdos Diversos" sobressaiu o *software* GCompris com mais de 90 atividades de matemática e língua portuguesa. Na discussão, observaram-se autores favoráveis às ferramentas no âmbito da língua portuguesa por colaborarem com o aprendizado da linguagem e nas ciências naturais por relacionar o conteúdo e vivências. Estudos que corroboram afirmando que as ferramentas para a inclusão permitem a interação com um ensino participativo. Santos (2017) fundamenta ser importante o uso da gamificação. Pelages *et al.* (2024) estabelecem o diálogo com *Connect Park* sobre o impacto da tecnologia na área educacional. Não há autores que alertam sobre os riscos de superfície tecnológica. Nas considerações finais, verificou-se que as ferramentas digitais possibilitam a aprendizagem; entretanto, existe uma escassez de pesquisas abordando a Matemática, lacuna que precisa de investimento em estudos e políticas públicas.

[1] Pós-graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Professora na Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, e-mail: amartinssilva01@gmail.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Fundamental I. Tecnologia na educação.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

AS DIFERENTES PAISAGENS MACHADIANAS: ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vinícius de Luna Chagas Costa[1], Marlene Nunes Ferreira[2], Diomario da Silva Junior[3]

Resumo

O trabalho aborda a representação do espaço por estudantes pertencentes ao sexto ano do ensino fundamental, numa escola localizada na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma proposta pedagógica que coloca em diálogo geografia e literatura a partir da célebre obra "contos de escola", de Machado de Assis, adaptada em quadrinhos pelo ilustrador Silvino. As atividades foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2026, auxiliando no desenvolvimento do conceito de paisagem, na reflexão sobre o espaço geográfico a partir do recorte temporal apresentado na obra e a construção de noções sobre a representação espacial. Compreendemos a escola enquanto espaço de experienciação do mundo em que se vive (Moreira, 2006). Apontamos territórios negros (Santos, 2007) localizados na região portuária da cidade e seus topônimos e caminhos singulares. A partir das leituras, buscamos deslocar o olhar para as transformações históricas vividas pela cidade, provocadas pela intervenção do homem no espaço, modificando a paisagem costeira e criando uma nova atmosfera de relações sociais. Neste sentido, o desmatamento, a ocupação do morro do Livramento, o aterro e a consequente destruição dos mangues constituem aspectos comuns ao mesmo processo. Além de local predominante de moradia, a região era fonte de sobrevivência da população que residia nas proximidades, configurando o território do samba, jongo ou macumba como territórios negros (Santos, 2007). Dentro da sequência didática discutida com as turmas apresentamos mapas históricos e temáticos, culminando na construção de um cenário virtual ancorado no jogo *Minecraft*. O estudo comparativo dos mapas teve como foco abordar as mudanças promovidas pelo homem no espaço e as diferentes formas de representação. Com os recursos do site *Google Street View*, que disponibiliza imagens de satélite produzidas pela agência espacial norte-americana NASA, tivemos a representação do espaço a forma mais precisa de representação e estudo da atualidade. Percorremos ainda fotografias das antigas ruas até chegarmos ao percurso apresentado por Machado de Assis, região onde ficava o antigo manguezal da Praça da Harmonia, no Bairro Gamboa. Também indicamos como fundamentais os estudos geográficos sobre os morros da Conceição e Providência, genuínos marcadores espaciais. O processo de representações envolveu ainda o convite para que os estudantes pudessem registrar quais planos de visão foram percebidos a partir do seu olhar. Vale ressaltar que as atividades visaram estimular o afloramento das consciências (Moreira, 2006) e produção autoral das crianças ao representar o espaço.

Palavras-chave: Diversidade. Relações étnico-raciais. Ensino de Geografia. Rio Antigo. Literatura.

[1] Pós Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor de Geografia do Liceu Franco Brasileiro.
[2] Mestre em Educação (UERJ) . Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Geografia do Liceu Franco Brasileiro.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

SOCIEDADE E REDES SOCIAIS

Elton Roberto da Silva[1]

Resumo

O estudo realiza uma análise reflexiva sobre os efeitos das redes sociais na sociedade contemporânea, destacando que, embora essas plataformas representem avanços significativos na comunicação, no acesso à informação e nas formas de interação social, também podem apresentar riscos quando utilizadas sem consciência, ética e regulação adequada. O objetivo central consiste em compreender como as redes sociais transformaram as formas de comunicação e as relações interpessoais, além de investigar de que maneira essas mudanças influenciam a sociabilidade, a opinião pública e os movimentos sociais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza exploratória, sendo fundamentada em análise teórica e revisão reflexiva da literatura. O referencial teórico foi construído a partir do levantamento de livros, artigos acadêmicos e publicações científicas relevantes. A seleção dos materiais considerou critérios como pertinência temática, atualidade e reconhecimento dos autores. O processo de revisão ocorreu em etapas: inicialmente, foi realizada uma busca exploratória para identificar produções pertinentes; em seguida, procedeu-se à leitura analítica dos conteúdos, com foco na compreensão de conceitos e perspectivas teóricas; posteriormente, as informações foram organizadas em categorias temáticas, como impactos sociais, efeitos psicológicos, desinformação e aspectos éticos. A abordagem reflexiva adotada não se limitou à descrição das ideias dos autores, mas buscou promover uma análise crítica e interpretativa, articulando diferentes perspectivas teóricas ao problema de pesquisa. Dessa forma, foi possível construir uma compreensão mais ampla sobre o papel das redes sociais na sociedade atual. Os resultados indicam que a expansão da internet e das redes sociais promoveu transformações significativas na dinâmica social, facilitando a comunicação em escala global, ampliando o acesso à informação e criando oportunidades de interação e inserção profissional. Além disso, essas plataformas têm desempenhado um papel relevante na mobilização social e na disseminação de pautas de interesse público. Entretanto, também foram identificados impactos negativos importantes. Destaca-se a exclusão digital, que compromete a igualdade de oportunidades para indivíduos sem acesso à internet, bem como os riscos relacionados à privacidade e à segurança de dados pessoais. A disseminação de desinformação e de notícias falsas também constitui um problema significativo, pois pode influenciar a opinião pública e afetar processos democráticos. Observa-se ainda que os algoritmos das plataformas digitais promovem a personalização de conteúdos, contribuindo para a formação de bolhas informacionais e para o aumento da polarização social. Além disso, o uso excessivo das redes sociais está associado a problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e isolamento, impactando negativamente a qualidade das relações interpessoais. Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência de regulamentações eficazes que assegurem a proteção de dados e a privacidade dos usuários, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais consistentes. Conclui-se que, apesar dos benefícios proporcionados pelas redes sociais, os desafios éticos, sociais e jurídicos exigem atenção contínua. Torna-se fundamental investir em educação digital, promover o uso consciente das tecnologias e desenvolver mecanismos regulatórios que garantam um ambiente virtual mais seguro, inclusivo e democrático. Dessa forma, será possível potencializar os benefícios dessas plataformas e minimizar seus impactos negativos, contribuindo para uma convivência mais equilibrada na sociedade em rede.

[1] Licenciatura em Pedagogia e Educação Física. Especialista em Educação Integral. Docente do Centro Paula Souza. E-mail: eltonrobertos@hotmail.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Palavras-chave: Redes sociais. Sociedade em rede. Educação Digital.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO TÉCNICA FRENTE AO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA

André Ricardo Constâncio[1], Gustavo de Castro Morande[2], Jefferson Severino da Silva[3], Raphaella Freitas Petkovic[4], Valter Canhizares Filho[5]

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional tem provocado mudanças significativas na Educação Profissional e Tecnológica, exigindo dos professores novas competências para lidar com tecnologias emergentes e demandas formativas contemporâneas. Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar as competências digitais necessárias ao professor da educação técnica frente à utilização da IA, considerando os desafios e possibilidades que essa tecnologia oferece ao processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de produções científicas recentes sobre formação docente, competências digitais e uso da IA na educação, além de documentos orientadores da educação profissional. Os resultados evidenciam que, para atuar de forma eficaz, o professor precisa desenvolver competências que vão além do domínio técnico, incluindo o uso crítico, ético e pedagógico da IA, a capacidade de selecionar e integrar ferramentas digitais ao currículo, a promoção da aprendizagem ativa e personalizada, bem como a mediação do conhecimento em ambientes digitais. Observou-se ainda que o letramento digital, a adaptabilidade frente às inovações tecnológicas e a formação continuada são elementos essenciais para que o docente acompanhe as transformações do mundo do trabalho e da educação. Na discussão, destaca-se que a presença da IA não substitui o papel do professor, mas ressignifica sua atuação, exigindo uma postura reflexiva e investigativa diante das tecnologias, além de reforçar a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos técnicos. Ademais, são apontados desafios como a desigualdade no acesso às tecnologias, a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação docente e as limitações estruturais das instituições de ensino. Por fim, nas considerações finais, conclui-se que o desenvolvimento de competências digitais relacionadas à IA é fundamental para a qualificação da prática pedagógica na educação técnica, contribuindo para uma formação mais alinhada às exigências contemporâneas, sendo imprescindível o investimento em formação inicial e continuada que prepare os professores para atuar de maneira crítica, ética e inovadora frente às tecnologias digitais.

[1] Graduado e Licenciado em Ciências Contábeis, Processos Gerenciais e Gestão de Recursos Humanos. Licenciado em Letras, Artes, História, Geografia e Informática. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Gestão e Educação. Professor no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: Licenciado, possui diversas pós-graduações na área de Gestão e Educação. Professor no Centro Paula Souza. E-mail: andre.constancio@gmail.com.
[2] Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). Possui diversas pós-graduações na área de Educação e Tecnologia. Possui atuação também como professor universitário. Professor no Centro Paula Souza (CPS). E-mail:gmorandeg@gmail.com.
[3] Licenciado em Letras, História e Pedagogia. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Letras, História e Educação. Professor no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: jijotinha@hotmail.com.
[4] Licenciada, Mestre e Doutora em Comunicação (ênfase em Gênero e Sexualidade) pela Universidade Paulista (UNIP). Bióloga e Educadora Física. Licenciada em Computação. Foi aluna especial do Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Sexualidade, Psicologia, Saúde e Educação. Professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: raphafp@live.com
[5] Tecnólogo e Licenciado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela FATEC. Mestre em Ciência da Computação pela UNESP. Professor na Universidade Paulista (UNIP) e no Centro Paula Souza (CPS). E-mail: valtercanf@gmail.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Palavras-chave: Competências digitais. Inteligência artificial. Educação técnica. Formação docente. Inovação educacional.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

FORMAÇÃO CONTINUADA NA CULTURA DOS DADOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE

Marcel Musse[1], Rozineide da Silva[2]

Resumo

A crescente incorporação de tecnologias digitais baseadas em dados na educação básica tem provocado mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, demandando novas competências profissionais e redefinindo práticas docentes. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico para que professores compreendam criticamente a cultura dos dados que atravessa a escola contemporânea, marcada pelo uso de plataformas educacionais, sistemas adaptativos, ambientes virtuais de aprendizagem e instrumentos de monitoramento do desempenho discente. O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades que a cultura dos dados impõe ao trabalho docente, bem como refletir sobre estratégias formativas que favoreçam a autonomia pedagógica, o pensamento crítico e o desenvolvimento profissional sustentável. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise teórico-crítica de produções acadêmicas das áreas de formação docente, tecnologia educacional e políticas educacionais. A investigação organizou-se a partir de eixos temáticos que contemplam a centralidade dos dados na gestão escolar, as transformações na prática pedagógica, os impactos sobre a tomada de decisão docente e as implicações para o desenvolvimento profissional. Os resultados indicam que a cultura dos dados amplia possibilidades de acompanhamento da aprendizagem, planejamento pedagógico, organização curricular e identificação de dificuldades específicas dos estudantes, contribuindo para intervenções mais sistematizadas e fundamentadas em evidências. Entretanto, também intensifica processos de padronização, responsabilização, controle institucional e dependência de indicadores de desempenho, o que pode limitar a autonomia docente e reduzir a complexidade da prática educativa a parâmetros mensuráveis. A discussão evidencia que a formação continuada precisa ultrapassar o caráter meramente instrumental, voltado ao uso técnico de ferramentas digitais, incorporando dimensões éticas, políticas e pedagógicas que possibilitem aos professores interpretar criticamente os sistemas baseados em dados e participar ativamente de sua implementação. A valorização do trabalho docente, na cultura digital, depende de programas formativos permanentes que promovam reflexão e uso consciente das tecnologias. Isso garante que os recursos digitais estejam a serviço da formação integral e democrática dos estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Cultura dos dados. Trabalho docente. Tecnologia educacional. Autonomia pedagógica.

[1] Graduando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Christian Business School - França, marcelmusse@hotmail.com;
[2] Docente e Orientadora do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Christian Business School - França, rozineide.pereira197@gmail.com;

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A INTEGRAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE CRÍTICA E PROSPECTIVA

Adriano Rosa da Silva[1]

Resumo

O estudo dedica-se à análise dos recursos oriundos das tecnologias contemporâneas e suas implicações no processo de formação de educadores, considerando as transformações estruturais e pedagógicas advindas da sociedade digital. Partindo dessa perspectiva, investiga-se de que maneira os instrumentos tecnológicos podem ser mobilizados como dispositivos potencializadores da formação docente, tanto inicial quanto continuada, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a ressignificação do papel do professor no contexto educacional contemporâneo. O objetivo é ampliar o entendimento acerca da inserção das tecnologias na formação docente. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa descritiva, orientada por uma perspectiva interpretativa que visa compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade. Assim, adotou-se a revisão bibliográfica, com base na análise de produções científicas relevantes à temática. O referencial teórico que fundamenta esta investigação está ancorado em autores que discutem a formação de professores sob uma ótica crítica e reflexiva, como Tardif (2014), cujas contribuições enfatizam a necessidade de uma formação docente sólida, contextualizada e alinhada às demandas sociais. Paralelamente, recorre-se às reflexões de Moran (2017), que aborda os recursos tecnológicos educacionais como elementos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, destacando seu potencial inovador e transformador no ambiente educacional. A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento sistemático, contemplando publicações dos últimos dez anos. Inicialmente, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, tais como pertinência temática, atualidade, rigor metodológico e aderência ao objeto de estudo. Os dados obtidos foram examinados à luz da técnica de análise de texto, permitindo a categorização e interpretação dos achados de forma sistemática e rigorosa. Os resultados evidenciam a relevância dos recursos tecnológicos na formação continuada de professores, destacando seu papel como mediadores no processo de ensino-aprendizagem em cursos de formação docente. No âmbito da discussão, verifica-se que a integração de recursos tecnológicos na formação docente contribui para a modernização das práticas educacionais, tornando-as mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas do atual modelo societário. Destaca-se a necessidade de que os currículos de formação docente incorporem, de forma sistemática, componentes tecnológicos que preparem os professores para atuar em contextos cada vez mais digitalizados. Ademais, reforça-se a importância da ampliação do acesso a recursos tecnológicos e da promoção de políticas educacionais que incentivem sua utilização. As evidências também apontam que os recursos tecnológicos desempenham um papel inovador na formação dos educadores, favorecendo a inclusão digital e pedagógica, além de possibilitar novas estratégias de ensino que impactam positivamente a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, tais recursos configuram-se como elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Conclui-se que os recursos tecnológicos assumem um papel central e indispensável na formação de educadores, sendo fundamentais para a qualificação do ensino e para a adaptação às exigências da contemporaneidade. Recomenda-se, portanto, a realização de estudos futuros que investiguem, de forma mais específica, quais recursos tecnológicos são mais eficazes na

[1] Mestre e doutorando em História, Universidade Federal Fluminense. Mestrando em Educação, Universidade de Lisboa, e-mail: adriano.uff@hotmail.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

formação docente, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento na área e para o aprimoramento das práticas educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tecnologias Educacionais. Inovação Pedagógica.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

O LUGAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Célio Roberto da Silva[1], Eliane Brusco das Chagas[2], Altino José Martins Filho[3]

Resumo

Este estudo é um recorde de uma pesquisa de mestrado em andamento, que se insere no campo da Formação Continuada de Professores e parte da premissa de que a compreensão do lugar da música na Educação Infantil exige a superação de visões utilitaristas e de rotinas mecânicas adultocêntricas. A música deve ser compreendida como uma das múltiplas linguagens inerentes às culturas da infância e manifestada, sobretudo, pelo ato de barulhar e pela autoria ativa e potência criadora das crianças. Diante da necessidade de constante atualização pedagógica e reflexiva dos educadores, o estudo tem como objetivo central mapear e analisar como as teses e dissertações brasileiras têm narrado e traduzido a música nessa etapa da educação básica, visando fomentar estratégias para a formação continuada. A fundamentação teórica articula os pressupostos da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, estruturando-se no diálogo com a Pedagogia da Escuta, a Escuta Sensível e o conceito de protagonismo compartilhado entre adultos e crianças. Metodologicamente, a investigação afina-se à abordagem qualitativa de perspectiva interpretativa e sensível, adotando o Estado do Conhecimento como percurso investigativo. O mapeamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando descritores controlados e delimitando o recorte temporal entre 2007 e 2024, marco da aprovação da obrigatoriedade da música na educação básica. Após um rigoroso exercício de refinamento da escuta diante de uma polifonia inicial de dados, consolidou-se um *corpus* analítico de 39 pesquisas *stricto sensu*. O tratamento metodológico seguiu os movimentos integrados de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva. Como resultados e discussões, as análises revelam os motivos melódicos das produções do campo, identificando que as concepções de criança e de educação musical ainda tensionam entre práticas de controle corporal disciplinador, características de pedagogias visíveis e rotinas estandardizadas, e a busca por experiências estéticas e relacionais autênticas. A sistematização evidencia aproximações e silenciamentos temáticos da academia brasileira, demonstrando que a musicalização, quando engessada, anula a autoria infantil. Conclui-se que a consolidação de uma verdadeira educação musical na escola da infância demanda estratégias de formação continuada que provoquem rupturas com instrucionismos, abordando a legitimação das múltiplas linguagens infantis, reconhecendo a criança como produtora de cultura e a música como um território vital de experiência, agência e humanização.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação infantil. Múltiplas linguagens. Música. Estado do conhecimento.

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática, Formação Docente e Trabalho (NAPE). E-mail: celio.beto1@gmail.com
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática, Formação Docente e Trabalho (NAPE). E-mail: eli.brusco13@gmail.com
[3] Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: altinojosemartis@gmail.com

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

CARTAS NA MÃO: UM JOGO PEDAGÓGICO PARA APOIAR PROFESSORES NA ADOÇÃO DE METODOLOGIAS E ESTATÈGIAS ATIVAS

Chayene Arantes Cotrin[1], Henrique Campos Freitas[2]

Resumo

Em um contexto marcado por intensas transformações sociais e tecnológicas, as metodologias ativas têm ocupado espaço crescente nas pesquisas educacionais. Levantamentos indicam um volume expressivo de publicações sobre o tema nas últimas duas décadas, com 2.554 trabalhos identificados na Plataforma CAPES e 2.074 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse cenário evidencia o interesse acadêmico em compreender e ampliar práticas pedagógicas que valorizem a participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo o protagonismo discente e experiências formativas participativas. Ao mesmo tempo, estudos da área indicam que a ampliação do uso dessas metodologias no cotidiano escolar envolve desafios, entre eles destacam-se a ausência de recursos pedagógicos que sistematizem essas práticas de forma acessível, a necessidade de formação continuada e, em alguns contextos, as condições precárias de materiais, equipamentos e infraestrutura das instituições escolares. Esses aspectos são frequentemente apontados na literatura como fatores que influenciam a forma como tais estratégias são incorporadas à prática docente. Partindo desse cenário, este trabalho apresenta um produto educacional desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), que investigou o panorama das metodologias ativas e buscou compreender como essas práticas vêm sendo discutidas na produção acadêmica e percebidas por professores em seu cotidiano escolar, articulando evidências da produção acadêmica e da prática docente. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter investigativo e aplicado, organizada em três etapas: estudo teórico sobre o tema, revisão sistemática da literatura e levantamento empírico com professores. A revisão sistemática analisou 41 dissertações e artigos publicados entre 2019 e 2024 nas bases CAPES e BDTD, o que possibilitou mapear 80 estratégias e metodologias ativas mencionadas na literatura examinada. Paralelamente, o levantamento empírico envolveu 30 professores de escolas públicas do estado de Minas Gerais e permitiu compreender percepções, experiências e desafios relacionados ao uso dessas estratégias no cotidiano da sala de aula. Entre os aspectos evidenciados destacou-se a necessidade de recursos pedagógicos que apoiem o planejamento docente e tornem mais acessível a aplicação dessas práticas. Como desdobramento da pesquisa foi desenvolvido o jogo “Cartas na Mão: 80 estratégias e metodologias ativas para educação”, concebido como recurso pedagógico colaborativo voltado ao apoio de professores e coordenadores pedagógicos. O jogo apresenta cartas que descrevem desafios recorrentes da prática docente e diferentes estratégias alinhadas aos princípios das metodologias ativas. A proposta convida os participantes a refletirem coletivamente sobre possíveis caminhos para enfrentar situações do cotidiano escolar. A dinâmica do jogo simula processos de tomada de decisão pedagógica, estimulando o diálogo entre professores, a troca de experiências e a ampliação do repertório metodológico. Dessa forma, o produto educacional materializa os

[1] Mestre, e-mail: chayenecotrin@gmail.com, Universidade de Uberaba (UNIUBE) Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGPE), Araguari/Minas gerais.
[2] Doutor e orientador da pesquisa, e-mail: henrique.freitas@uniube.br, Universidade de Uberaba (UNIUBE) Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGPE), Uberaba/Minas Gerais.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

resultados da pesquisa ao transformar o mapeamento teórico em uma ferramenta prática, acessível e colaborativa, que pode ser utilizada em formações continuadas, reuniões pedagógicas e contextos de planejamento coletivo, contribuindo para apoiar professores na adoção de estratégias pedagógicas participativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. O produto educacional encontra-se disponível no repositório institucional da Universidade de Uberaba: http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/3165.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação docente. Jogo pedagógico. Estratégias de ensino. Prática pedagógica.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PLANEJADA A PARTIR DA DIVERSIDADE

Elton Roberto da Silva

Resumo

O estudo analisa a relevância da Educação Física escolar no desenvolvimento integral dos estudantes, enfatizando sua contribuição para as dimensões física, cognitiva, afetiva e social, bem como a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade presente no ambiente escolar. Parte-se do pressuposto de que a inclusão não se limita à adaptação de atividades para alunos com deficiência, mas implica a reestruturação das práticas educativas, de modo a valorizar as singularidades e potencialidades de cada estudante. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa consiste em compreender como a Educação Física pode ser planejada e implementada de forma inclusiva, garantindo a participação efetiva de todos os alunos, além de identificar estratégias pedagógicas adequadas e discutir os principais desafios e possibilidades para a consolidação de uma prática educativa inclusiva. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise teórica de produções acadêmicas recentes sobre Educação Física inclusiva. A partir dessa abordagem, buscou-se interpretar criticamente os conceitos, as práticas e as dificuldades relacionadas à inclusão no contexto escolar. Os resultados apontam que a adoção de práticas pedagógicas adaptadas e flexíveis favorece a participação ativa dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, o fortalecimento da autoestima e a ampliação da integração social, especialmente entre alunos com deficiência. Evidencia-se, ainda, que a inclusão efetiva requer planejamento pedagógico que contemple adaptações nos conteúdos, nos métodos, nos recursos e nas formas de avaliação, assegurando que todos os alunos tenham acesso equitativo às atividades propostas. No âmbito da discussão, observa-se que, embora haja avanços no reconhecimento da importância da inclusão, persistem desafios significativos que dificultam sua efetivação. Entre eles, destacam-se a escassez de recursos materiais, a inadequação da infraestrutura escolar e a insuficiente formação docente para lidar com a diversidade. Além disso, a permanência de concepções tradicionais e excludentes ainda limita a adoção de práticas verdadeiramente inclusivas. Ressalta-se que o papel do professor é central nesse processo, sendo necessário que esteja preparado para atuar de forma sensível e competente diante das diferenças, utilizando estratégias pedagógicas diversificadas que promovam a participação de todos. Ademais, a percepção dos alunos com deficiência em relação às aulas está diretamente relacionada à forma como estas são planejadas e conduzidas, o que reforça a importância de práticas inclusivas bem estruturadas e intencionalmente orientadas. Por fim, destaca-se que a Educação Física inclusiva, quando planejada a partir da valorização da diversidade, constitui um importante instrumento para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Contudo, para que essa perspectiva se concretize, é imprescindível investir na formação continuada dos professores, na melhoria das condições estruturais das escolas e na implementação de políticas públicas educacionais que assegurem a inclusão de maneira efetiva. Dessa forma, será possível promover um ambiente educacional que respeite as diferenças, valorize a pluralidade e garanta a todos os alunos o direito à participação plena e significativa nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física inclusiva; Diversidade educacional; Práticas pedagógicas.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

DE BROGLIE E AS PROPOSIÇÕES INICIAIS DA TEORIA QUÂNTICA ONDULATÓRIA: ABORDAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS DO NÍVEL MÉDIO BRASILEIRO

Maria Amélia Monteiro[1]

Resumo

Na presente investigação, o objetivo é apresentarmos os resultados de uma análise das abordagens de livros didáticos de física brasileiros, destinados ao nível médio de ensino, sobre as diretrizes seminais onda-partícula, propostas por De Broglie, na segunda década do século XX. Para isso, elaboramos um referencial histórico que nos possibilitou fundamentar a análise. As interpretações foram construídas a partir das abordagens de cinco livros didáticos, nos quais identificamos dez menções. Pelos procedimentos de construção e análise dos dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com diretrizes da análise documental. As nossas interpretações e análises indicam que, geralmente, os autores dos livros didáticos desprezam o percurso das realizações propostas por De Broglie, notadamente, as contribuições do seu trajeto formativo-cultural. Sugerimos uma revisão das abordagens históricas pelos autores dos livros didáticos, haja vista a penetrabilidade do citado material didático no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Livros didáticos de física. Dualidade onda-partícula. De Broglie. Análise documental.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos ainda permanecem como um dos materiais mais disponibilizados para o uso didático no contexto da educação básica brasileira, haja vista os investimentos dispensados através de políticas públicas, tais como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio. Em razão da presença dos livros didáticos na educação básica brasileira, várias pesquisas têm sido desenvolvidas avaliando os mais diversos aspectos e temas destes, tais como as abordagens sobre a história da astronomia (Almeida; Menezes, 2020); o uso das radiações na medicina em livros didáticos do nível médio (Silva, 2019); abordagens sobre o bioma caatinga em livros didáticos de ciências (Matos; Landim, 2014), apenas para citar alguns.

No presente, o nosso intento é analisar as abordagens histórico-filosóficas de livros didáticos brasileiros destinados ao nível médio de ensino em relação a proposição inicial da dualidade onda-partícula, empreendida por Louis de Broglie (1892-1987), na construção da Mecânica Quântica Ondulatória.

A presente investigação justifica-se pelas poucas análises das abordagens e temas da Física Moderna e Contemporânea nos livros didáticos brasileiros, utilizados na educação básica e a não identificação de investigações sobre o trabalho seminal de De Broglie, referente a dualidade onda-partícula para as partículas microscópicas. Além disso, trata-se de uma teoria com vários conceitos anti-intuitivos, os quais requerem, em nosso entender, abordagens que contemplem essa peculiaridade. As ideias desenvolvidas posteriormente, não serão aqui consideradas.

A MECÂNICA QUÂNTICA ONDULATÓRIA: PANORAMA INICIAL

[1] Doutora em Educação Para a Ciência. Ensino de Física – UFGD (malriamonteiro@ufgd.edu.br).

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

As interações da radiação com a matéria

Nos primeiros anos do século XX, intensificaram-se as investigações visando compreender a natureza da interação da radiação com a matéria. Nessa época, a teoria de Joseph Thomson (1856-1940) sobre o espalhamento da radiação de alta frequência, baseada na eletrodinâmica de Maxwell, era prevalecente. Em tal teoria, sempre que um pulso eletromagnético atravessava um átomo, elétrons oscilavam e a radiação emitida deveria ser igual à radiação espalhada.

Dentre as investigações sobre a interação da radiação com a matéria, Jammer (1966) menciona as realizadas com a Radiação Gama. Nesta, priorizaram, notadamente, a distinção do poder de penetrabilidade entre as radiações primárias e secundárias; a relação entre o comprimento de onda da radiação secundária e o ângulo de espalhamento; o comprimento de onda da radiação gama secundária, o qual apresentava valor muito menor que o previsto pelas previsões de Thomson.

Investigações sobre interações entre os Raios-X e os elétrons constituintes da matéria também foram efetuadas nas primeiras décadas do século XX. Nestas, os Raios-X revelaram algumas propriedades não explicadas pela teoria ondulatória, notadamente, o comprimento da onda dos Raios-X espalhados mostrarem-se menores que os incidentes. Além disso, em 1913, ocorreram evidências da difração dos Raios X pelos cristais (Jammer, op. cit.).

Em 1922, William Duane (1872-1935) juntamente com George Clark (1892-1969) também apresentaram investigações sobre a reflexão dos Raios-X por cristais, constatando que algumas destas reflexões não eram explicadas pela teoria ondulatória (Mehra; Hechenberg, 1982). Em seguida, Duane explicou que se baseou em pressupostos quântico-corpusculares na mencionada reflexão, como por exemplo, a condição de quantização que havia sido desenvolvida por Arnold Sommerfeld (1869-1951) para os movimentos periódicos de sistemas materiais. Assim apresentou explicação do fenômeno de difração dos Raios-X por uma rede de difração ou por cristais, prescindindo da concepção de natureza ondulatória para a radiação (Duane, 1923).

Outra contribuição evidenciando o caráter corpuscular dos Raios-X também foi dada por Arthur Compton (1892-1962), no início da segunda década do século XX (Mehra; Hechenberg, op. cit.). Fundamentou-se nas pressuposições de Duane acerca da natureza quântico-corpusculares dos Raios-X e obteve uma explicação mais abrangente para a difração dos mencionados raios pelos cristais. Em seus trabalhos, Compton não se utilizou das propriedades ondulatórias da radiação (Compton, 1923).

De Broglie: percurso formativo

Em 15 de outubro de 1892, nasceu em Dieppe – França, Louis Victor Pierre Raymond de Broglie, filho mais jovem um diplomata pertencente a nobreza, condição que lhe possibilitava usar o título de duque. Em 1909, De Broglie finalizou o ensino secundário no Lyccée Janson de Sailly - Paris e, tencionando tornar-se diplomata, em 1910, ingressou na Universidade de Paris - Sorbone, onde foi diplomado bacharel em artes (história). Na época, já se interessava por ciências, notadamente, física e matemática. Esse interesse foi intensificado a partira leitura dos Anais da Conferência de Solvay (2011), editados pelo físico Paul Langevin, em colaboração com seu irmão mais velho, Maurice de Broglie, também físico. De Broglie permaneceu na UP e, em 1913, foi titulado bacharel em ciências - física.

Em outubro de 1913, De Broglie ingressou no serviço militar e antes do término, eclode a I Guerra Mundial, em julho de 2014. Voluntariou-se ao corpo de engenharia do exército francês, indo prestar serviços de radiocomunicação sem fios, em estação de

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

telegráfica localizada na Torre Eiffel. Permaneceu até novembro de 1918. Devido as atividades desenvolvidas, seguramente De Broglie estava familiarizado com vários conceitos e manipulações experimentais do campo da ondulatória.

As Investigações de De Broglie sobre as interações das radiações com a matéria

Após a I Guerra Mundial, no laboratório particular do irmão, De Broglie dedicou-se a investigações sobre os Raios-X e suas relações com os modelos atômicos. Porém, nos trabalhos iniciais, não denotou que analisava a natureza da radiação. Mas a partir de 1921, procurou relacionar os fenômenos quânticos com os Raios-X (WHEATON, 1983).

Enquanto pesquisava sobre os Raios-X, os quais evidenciavam propriedades corpusculares, De Broglie iniciou investigações sobre as propriedades da radiação luminosa, estabelecida como ondulatória, a partir dos desdobramentos das proposições de Maxwell, a partir de meados do século XIX. De Broglie se interessava pela teoria quântica e pela teoria da relatividade. Desde 1911, por exemplo, estudava os trabalhos de Poincaré, Lorentz, Langevin, Einstein, Planck e outros (Mehra; Rechenber, 1982). Nesse período, ocorreu um grande desenvolvimento na produção de ondas de rádio, como também o início da transmissão de voz por ondas de rádio.

Nos anos de 1922 e 1923, De Broglie dá os passos fundamentais para dotar os corpúsculos microscópicos com propriedades ondulatórias, os quais foram importantes para o assentamento de fundamentos que resultariam na proposição de dualidade onda-partícula. De Broglie (1922a) apresentou a ideia de átomos de luz, os quais constituíam o gás que, em equilíbrio a uma temperatura T, formavam a radiação do corpo negro. À energia destes átomos de luz, atribuiu $W = h\nu$, massa $h\nu /c^2$ e quantidade de movimento $h/c = W/c$. Aos átomos de luz De Broglie (op. cit.) também atribuiu massa de repouso $m_{o,}$ diferente de zero. Percebe-se assim que De Broglie utiliza a teoria da relatividade para fundamentar uma explanação sobre os quanta de luz.

De Broglie (1922b) argumentou que seria impossível interpretar os fenômenos como interferência, dispersão, difusão e outros, utilizando apenas uma teoria corpuscular. Ressaltou também a necessidade de se introduzir a hipótese de periodicidade na teoria atômica da luz. Através dessa, incorporou uma articulação entre uma teoria corpuscular e uma teoria ondulatória.

De Broglie e a proposição de natureza dual da matéria

Nessa época, de Broglie ainda não havia formado o conceito de onda-partícula, porém, a hipótese de existência de átomos de luz foi mantida, os quais poderiam se aglomerar formando as moléculas. Através dessa pressuposição, procurou interpretar o fenômeno de interferência luminosa.

Em 1923, De Broglie (1923) apresentou notas que seriam o ponto de partida da sedimentação da hipótese onda-partícula no mesmo fenômeno. Inicialmente, introduziu a hipótese da existência de uma vibração associada aos quanta de luz. Posteriormente, esta hipótese foi expandida ao movimento orbital do elétron. Vale lembrar que a frequência ν_o já havia sido associada apenas aos átomos de luz, através das equações de energia desenvolvidas por Planck e Einstein. Com o intuito de relacionar a onda com o movimento da partícula, de Broglie associou o momento da partícula (p) com o comprimento de onda a ela associada (λ), com a constante de Planck (h). Dispôs a seguinte relação: $p/\lambda = h$. Assim, defendeu que, no contexto microscópico, toda partícula possuía uma onda associada (ψ), caracterizada por uma frequência e comprimento de onda. A localização da partícula, porém, era probabilística.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Com as ideias anteriores, em 1924, de Broglie defendeu a tese doutoral, na Universidade de Paris. Paul Langevin, foi um dos examinadores e, pelo teor inovador das proposições, enviou previamente um exemplar a Einstein. Este devolveu seus comentários a Langevin e recomendou que aprovasse as ideias ali contidas. As hipóteses apresentadas por de Broglie acerca do comportamento dual da matéria parecem não ter tido repercussão imediata na comunidade dos físicos. No entanto, tal postura foi mudando quando Einstein referiu-se a mencionada hipótese em uma carta endereçada a Lorentz (PAIS, 1982). No entendimento de Zeilinger (1999) a natureza dual da luz é a origem dos problemas filosóficos e epistemológicos relacionados à teoria quântica.

Com as proposições apresentadas em 1924, de Broglie buscava uma interpretação causal e realista para o que se tornaria a chamada Mecânica Quântica Ondulatória. Em 1926, o físico austríaco Erwin Schrodinger (1887-1961) apresentou a equação formalizada para a propagação das ondas de matéria ψ, tendo-a utilizado para o átomo estacionário de Hidrogênio. Obteve resultados concordantes com os dados experimentais. A interpretação causal da Mecânica Quântica, além de De Broglie, foi também seguida por Einstein e Schroedinger a qual não foi prevalencente diante da chamada Interpretação Ortodoxa ou Interpretação de Compenhague, anti-realisata, cujos fundadores/desenvolvedores iniciais foram Bohr, Heisenberg, Jordan, Dirac, Born, Jordan e outros (Chibeni, 1992).

A hipótese da dualidade onda-partícula proposta de Broglie para o elétron foi corroborada com evidências experimentais obtidas em 1927 por dois físicos estadunidenses – Clinton Davisson (1881-1958) e Lester Germer (1896-1971) nos Bell Telephone Laboratories. Ao Identificaram figuras de difração em fotografias de espalhamento de elétrons por cristais. Os valores obtidos eram compatíveis com aqueles que haviam sido previstos por de Broglie. Isso evidencia ainda mais o caráter anti-intuitivo da Mecânica Quântica Ondulatória, haja vista o hábito de conceber corpúsculos e a luz com propriedades distintas. Em 1926, Davisson foi a Oxford, Inglaterra, participar da reunião da *British Association for the Advancement of Science.* No evento, discutir resultados experimentais referentes a espalhamentos de elétrons em cristais. No retorno, modificou o aparato experimental e, juntamente com Germer, obtiveram a constatação anterior.

A identificação das figuras de difração de elétrons é citada por Popper (2007) como um exemplo do quanto uma teoria prevalece sobre o trabalho experimental. Certamente, a relevância das teorias na construção das ciências é um aspecto bastante pertinente a ser debatido no contexto da educação científica, muito frequentemente permeada por pontos de vista empiristas, os quais conferem aquela um caráter secundário.

Mais de duas décadas depois, de Broglie retoma as investigações sobre a dualidade onda-partícula, porém, essa está além do propósito aqui apresentado. Vale acrescentar que, 1929, De Broglie foi o vencedor do Prêmio Nobel da Física, devido a proposição inicial.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Documentos da investigação

A partir do propósito apontado, os objetos de análise foram delimitados nas menções textuais apresentadas por cinco livros didáticos do nível médio brasileiro sobre as proposições iniciais elaboradas por de Broglie.

Os livros foram respectivamente classificados como L, codificados com um índice numérico referente a ordem de análise, configurando as seguintes identificações: L_1, L_2, L_3, L_4, L_5. No tocante, as menções dos livros didáticos, foram classificadas pela identificação M, seguido do índice numérico do livro didático (L) que a aloca. Além da identificação dos

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

livros, identificamos cada um dos excertos com uma letra. Por exemplo, o excerto M_{3b}, significa a segunda menção, contida no livro L_3.

No Quadro 1, encontra-se o quantitativo de menções e as referências correspondentes.

Quadro 1 – Livros, referências e quantidade de menções.

Livro	**Referência**	**Menções**
L_1	SANTOS, K. C.; et. al. **Diálogo. Ciências da Natureza e Suas Tecnologias**. v. 3, São Paulo: SP, Editora Moderna, 2020, p. 55.	$M_{1a;\ M1b.}$
L_2	LOPES, S.; ROSSO, S. **Ciências da Natureza**. v. 2. São Paulo: SP, Editora Moderna, 2020, p. 55.	$M_{2a.}$
L_3	AMABIS, J. R.; et al. **Ciências da Natureza e Suas Tecnologias**. v. 3. São Paulo: SP, Editora Moderna, 2020, p. 58.	M_{3a}
L_4	FERRARO, N. G.; TORRES, C. M. A.; PENTEADO, P. C. M. **Física**. Volume Único. São Paulo: SP, Editora Moderna, 2024, p. 258, 259, 360.	$M_{4a;}$ M_{4b}; M_{4c} M_{4d}.
L_5	GODOY, L.; AGNOLO, R. M. D.; MELO, W. C. **Ciências da Natureza. Ciência, Tecnologia e Cidadania**. São Paulo, SP: Editora FTD, 2020, p. 145-146.	M_{5a}; M_{5b}.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos livros se deu a medida em que atuávamos supervisionando estágios docência na área de física em escolas que, os livros referenciados eram os disponibilizados, na época. Logo, mobilizados por estudantes do nível de ensino correspondente. Vale salientar que, não estamos emitindo qualquer juízo valorativo sobre cada um desses livros. Apenas, o que abordam sobre os trabalhos iniciais desenvolvidos por de Broglie na elaboração da Mecânica Quântica Ondulatória, a partir dos referenciais adotados e das questões de investigação.

Organização dos dados e questões de pesquisa

Para a organização dos dados, mobilizamos os referenciais da análise documental. Cellard (2008) propõe a análise preliminar dos documentos e a posterior análise dos dados. Em cseguida, proceder com a avaliação conjunta dos dados e, finalizar com o julgamento dos dados construídos. Para essa análise, o autor aponta a necessidade de se considerar o contexto histórico do documento; a autoria; a autenticidade e a natureza do texto; além dos conceitos chaves e a própria lógica interna do texto. Pelas intenções da elaboração e pelas avaliações prévias dos livros didáticos antes destes adentrarem o contexto escolar, entendemos que materializam intencionalidades de uma dada época para o contexto educacional.

Pelos propósitos e procedimentos de análise, avaliamos que incorpora os preceitos da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), seguindo assim os contornos da análise documental.

A partir do propósito, anteriormente assinalado, perseguiremos esse a partir das seguintes questões de pesquisa: i) Como os livros didáticos situam historicamente as proposições iniciais onda-partícula, empreendidas por de Broglie? ii) Em suas abordagens, os livros didáticos situam as proposições de Broglie como consequência do seu trajeto formativo-cultural? iii) Em que medida as abordagens históricas dos livros didáticos sobre as proposições iniciais onda-partícula colaboram com uma educação científica autêntica?

ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÕES

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Aqui, analisaremos as dez menções sobre os trabalhos de Broglie, conforme sinalizas no quadro 1. Iniciaremos a análise descritiva pela ordem numérica do livro e das respectivas menções.

Na menção M_{1a}, após afirmar que as proposições de Bohr para o átomo não explicavam todos os fenômenos, a natureza do elétron foi questionada o que teria levado de Broglie propor a dualidade onda-partícula. Ou seja, trata-se de menções bastante breves, as quais não contemplam uma articulação em torno da complexidade dos acontecimentos em torno do fenômeno.

Logo em seguida, na menção M_{1b}, os autores discorrem que, a partir das observações de De Broglie, Schroedinger teria proposto uma localização imprecisa para o elétron, contrariando a localização precisa dessa partícula, segundo o modelo de Bohr. Apresentam imagem, onde a densidade da cor representa a probalilidade da localização eletrônica.

Através da menção M_{2a}, única do livro L_2 sobre o trabalho de De Broglie, os autores citam que, nas décadas de 1920 e 1930, os espectros atômicos estavam sendo investigados. Que em 1926, de Broglie propôs a dualidade onda-partícula, após tomar como base as ideias de Planck e Einstein. Que essa proposição teria se prestado para Schroedinger elaborar uma explicação matemática para o comportamento dos elétrons no átomo de Hidrogênio. Com isso, não situam o constextualizam a problemática onda-partícula, a qual desencadeou o trabalho de De Broglie e ampliado por Schroedinger.

Em relação ao livro L_3, na única menção sobre as proposições de De Broglie, os autores afirmam que a Física Quântica teria sido um avanço na natureza atômico-molecular na interpretação da matéria e para tal, de Broglie e outros citados teriam contribuído para esse desenvolvimento. Acrescentam que, a luz até então era entendida como onda, evidenciava caráter corpuscular em certos experimentos. No entanto, não fazem nenhuma menção às contribuições daquele para tal desenvolvimento.

Ou seja, a abordagem do livro L_3 para o trabalho de De Broglie e dos construtores da Teoria Quântica citados é bastante generalista e, em nosso entender, não traz qualquer contribuição para a educação científica dos estudantes, haja vista a abordagem sequer corrobora com a formulação de dúvidas no leitor.

Na primeira das quatro menções do livro L_4, M_{4a}, os autores afirmam que a natureza dual da luz é bastante intrigante, assim como da matéria. Que, em 1924, em sua tese doutoral De Broglie havia estendido a dualidade onda-partícula para partículas microscópicas. Que anteriormente, Einstein havia atribuído a mencionada dualidade para os quanta de luz. Ou seja, embora de maneira breve, situam as proposições de De Broglie com outras anteriores.

Logo em seguida, na menção M_{4b}, os autores apresentam equação que relaciona as propriedades ondulatórias e corpusculares do corpo, mediadas pela constante de Planck.

Na menção M_{4c}, expressa logo após a M_{4b}, os autores comentam que De Broglie apresentou proposta recebida como especulativa, sendo bastante rejeitada pelos opositores. Que três anos após a proposição, dois físicos estadunidenses teriam trazido evidências experimentais identificando propriedades ondulatórias aos movimentos eletrônicos. Apresentam elementos coerentes do aparato experimental. Entendemos que essas considerações se prestam para evidenciar que em torno de dadas teorizações existem discordâncias e que nem sempre são imediatamente aceitas como coerentes.

Continuando, na menção M_{4c}, os autores descrevem que Paget Thomson também obteve padrões de difração de elétrons em lâminas de celuloide, descoberta que lhe propiciou partilhar o Nobel da Física, em 1935. Com isso, em nosso entender, os autores evidenciam o caráter coletivo da construção e estabelecimento das ideias da ciência. Finalizam afirmando que, pela proposição da dualidade onda-partícula para o elétron, De Broglie teria recebido o Nobel da Física em 1929.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Logo a seguir, os autores do L_4 apresentam um exercício resolvido, na tentativa de propiciar um melhor entendimento da dualidade onda-partícula para o elétron. Assinalam: "O exemplo a seguir permite compreender melhor a teoria de De Broglie em um caso mais concreto" (Ferraro; Torres; Penteado, 2024, p. 359). Lançamos o seguinte questionamento: Exemplo concreto através da manipulação de variáveis em uma equação?

Finalizando, através da menção M_{4d}, afirma que a decorrência mais importante da proposição da dualidade onda-partícula de De Broglie foi a proposição do Princípio da Incerteza, proposto em 1927, por Werner Heisenberg. Em nosso entender, é bastante relevante considerações ao encontro das evidências que a construção das ideias da ciência não é individual. Menções dessa natureza possibilitam debates em sala de aula, notadamente com os professores estrategicamente realçando/explorando o teor das mesmas.

Na primeira menção do livro L_5, M_{5a}, após discorrerem sobre o efeito fotoelétrico, explicado no início do século XX através da natureza quântica da luz, em seguida discorrem sobre a natureza ondulatória da luz, proposta ao final do século XVIII. Acrescentam que De Broglie teria proposto que as partículas microscópicas apresentavam comportamento dual, ou seja, ora onda, ora partícula. Assinalam:

> Para aglutinar as observações dos dois comportamentos da luz – partícula na teoria dos quanta (fótons) e onda na observação da difração e interferência – o físico francês Louis De Broglie (1892 – 1987) propôs, em 1924, que a luz apresentava natureza dual se comportando ora como onda e ora como partícula. De Broglie, apresentou, então, a teoria que expressava o comprimento de onda (λ) em função da quantidade de movimento ($Q = mv$) (Godoy; Agnolo; Melo; 2020, p. 145).

Na menção anterior, notemos que não mencionam aspectos do contexto formativo de De Broglie, tampouco suas motivações. Também não situam essas ideias como um marco para a Mecância Quântica Ondulatória, complementada pelas proposições de Schrodinger.

Logo em seguida, através da menção M_{5b}, os autores do livro L_5 acrescentam que as experimentações de Davison e Germer, cujos resultados teriam corroborado com as hipóteses de onda-partícula para os elétrons proposta por De Broglie.

CONSIDERAÇÕES

Interpretamos que sobre nas abordagens da proposições onda-partícula, desprezam o trajeto formativo-cultural do proponente e suas interações com as problemáticas e questionamentos em voga. Onde foi o local de formação inicial de De Broglie? Quais as problemáticas das ideias da época e como essas possibilitaram outros questionamentos que levaram a novas proposições? Com isso, desprezam o caráter social da construção da ciência, conferindo-lhe uma atividade de gênios predestinados à atividade.

Somando-se a perspectiva anterior, constatamos que os autores dos livros didáticos desprezaram/não apontam questionamentos sobre a possibilidade da história de vida de De Broglie ter favorecido o interesse por dados temas. Será que o conhecimento adquirido sobre ondulatória ao trabalhar com radiocomunicação lhe forneceu elementos teóricos que teriam corroborado para o desenvolvimento da proposição onda-partículas para as partículas microscópicas da matéria? Para atenuar tais lacunas e ainda corroborar com uma educação científica mais autêntica, certamente, uma das possibilidades é o professor incentivar os estudantes a construírem biografias escolares sobre dados cientistas – pontuando questionamentos, fornecendo-lhes caminhos as referências.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Pelas constatações anteriores, será que abordagens históricas dos livros didáticos não deveriam ser revistas pelos autores, no sentido de se compatibilizarem com as demandas educacionais atribuídas a esses objetos didáticos?

Certamente, existem demandas e exigências editoriais aos autores de livros didáticos destinados à educação básica. No entanto, como exposto anteriormente e sem indicações outras ou questionamentos aos estudantes que possam despertar-lhes outras buscas, os mencionados livros denotam prestarem-se ao papel que Kuhn (1998) atribuiu aos livros didáticos de ciências destinados ao ensino superior básico, no início da década de 1960, em sua tão difundida obra A Estrutura das Revoluções Científicas. O autor defendeu que o papel dos livros didáticos na educação científica era adestrar os estudantes ao paradigma do que ele nomeou ciência normal. Que questionamentos seria uma espécie de subversão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S.; MENEZES, M. C. F. A História da Astronomia nos Livros de Ciências Naturais dos Anos Finais do Ensino Fundamental do PNLD 2017-2019. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 75-98, nov. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**.** Porto: Porto Editora, 1994.

CELLARD, A. *A análise documental***.** In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIBENI, S. S. Implicações Filosóficas da Microfísica. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Série 3, v. 2, n. 2, p. 141-164, jul-dez, 1992.

COMPTON, A. H. *A q*uantum theory of the scattering of X-rays by light elements. **Physical Review**, (série 2) 21, p. 483-502, 1923.

DE BROGLIE, L. Rayonnement noir et quanta de lumière. **Le Journal de Physique et le Radium**, *(*série 6), 3, p. 422-428, 1922a.

_____. Sur les interférences et la théorie des quanta de lumière. **Comptes Rendus de L`Académie des Sciences de Paris**, 175, p. 811-813, 1922b.

_____ Ondes et quanta. **Comptes Rendus de l'Académie des Sciences de Paris**, 177, p. 507-510, 1923.

DUANE, W. The transfer in quanta of radiation momentun to matter. **Proceedings of The National Academy of Science of USA**, 9, p. 158-164, 1923.

JAMMER, M. **The conceptual development of quantum mechanics**. New York: MacGraw-Hill, 1966.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 5 ed. São Paulo: SP, Editora Perspectiva, 1998.

MATOS, E. C. A.; LANDIM, M. O Bioma Caatinga em Livros Didáticos de Ciências nas Escolas Públicas do Alto Sertão Sergipano. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 137-154, nov. 2014.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

MEHRA, J.; RECHENBERG, H. **The Historical Development of Quantum Theory**. v. 1, 2. New York: Springer, 1982.

PAIS, A. **"Sutil é o senhor": a ciência e a vida de Alberto Einstein**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1982.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2007.

SILVA, A. C. As Radiações na Medicina: O Que Dizem Livros Didáticos de Física do Ensino Médio? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 222-243, dez. 2019.

WHEATON, B. R. **The tiger and the shark. empirical roots of wave-particle dualism**. London: Cambridge University Press, 1983.

ZEILINGER, A. Experiment and the foudation of quantum physics. **Reviews of Modern Physics**, v. 71, n. 2, p. 288-297, 1999.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Marcos Paulo Silva Rocha[1], José Fabiano Costa Justus[2]

Resumo

Este estudo analisa a intersecção entre práticas pedagógicas e a promoção da educação inclusiva no sistema regular de ensino. O objetivo é investigar as contribuições da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e metodologias ativas para a inclusão escolar. Metodologicamente, caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, qualitativa e descritiva, com levantamento bibliográfico nas bases Scientific Electronic Library Online (Scielo) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2004 e 2025. Os resultados indicam que elementos lúdicos e desafios pedagógicos ampliam o engajamento, especialmente de alunos com deficiências. A discussão ressalta que o sucesso dessas ferramentas depende da mediação intencional do docente e não apenas do acesso técnico. Conclui-se que a formação de professores é indispensável para desenvolver competências críticas, garantindo a aprendizagem significativa e a permanência de todos os estudantes na diversidade educacional.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Educação especial. Práticas de ensino.

INTRODUÇÃO

A educação exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas tradicionais para atender à diversidade de alunos em sala de aula. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emergem como aliadas essenciais, capazes de oferecer recursos e estratégias que promovem a acessibilidade e a personalização do ensino. A integração das TDIC com metodologias ativas, como a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos, tem o potencial de transformar a sala de aula em um ambiente mais dinâmico, interativo e inclusivo, onde cada aluno pode desenvolver suas potencialidades em seu próprio ritmo.

O problema central que norteia esta pesquisa é a necessidade de compreender como a articulação entre as TDIC e as práticas pedagógicas inovadoras pode, de fato, contribuir para a efetivação da educação inclusiva. A questão principal é: de que maneira a mediação pedagógica, atrelada ao uso das TDIC, pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências, promovendo sua inclusão e desenvolvimento integral?

O objetivo geral deste estudo é investigar as contribuições da integração das TDIC com práticas pedagógicas inovadoras para a educação inclusiva. Especificamente, busca-se: (i) analisar os fundamentos teóricos que embasam o uso das TDIC na educação inclusiva; (ii) explorar as potencialidades de metodologias ativas, como a gamificação, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência; e (iii) discutir os desafios e as possibilidades para a formação de professores nesse novo contexto educacional.

A hipótese que orienta este trabalho é a de que a mediação pedagógica consciente e a formação docente adequada são fatores determinantes para o sucesso da integração das TDIC

[1]Mestrando em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem GEP- ProA. E-mail: marcospaulo.silvarocha.uepg.t5@gmail.com.
[2] Doutor em Clínica Cirúrgica pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: jfcjustus@uepg.br.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

na educação inclusiva, transformando as ferramentas digitais em recursos eficazes para a promoção da aprendizagem e da inclusão.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel das tecnologias na construção de uma escola mais justa e equitativa. Ao analisar as potencialidades e os desafios da integração das TDIC, busca-se oferecer subsídios para a reflexão e a prática de professores, gestores e pesquisadores da área, contribuindo para o avanço da educação inclusiva no Brasil.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa e descritiva (Prodanov; Freitas, 2013). A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a relação entre TDIC, práticas pedagógicas inovadoras e educação inclusiva, analisando produções científicas já existentes sobre o tema.

O levantamento bibliográfico foi feito em uma busca sistematizada nas bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e no Portal de Periódicos da Capes. O levantamento ocorreu durante o mês de outubro e novembro de 2025, utilizando as seguintes combinações de descritores: “Educação inclusiva” e “TDIC”, “Metodologias ativas” e “Inclusão” e “gamificação” e “deficiência”.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: (i) artigos, dissertações e livros; (ii) publicações em língua portuguesa; (iii) trabalhos publicados no período de 2004 a 2025, para garantir a atualidade da discussão. Foram excluídos os trabalhos que, embora mencionassem as TDIC, não as relacionavam diretamente a práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência.

A análise dos dados foi realizada a partir da leitura e interpretação dos materiais selecionados, buscando identificar os principais conceitos, os desafios e as potencialidades relacionados ao uso das TDIC na educação inclusiva. A análise buscou estabelecer um diálogo entre as diferentes fontes, a fim de construir uma visão abrangente sobre o tema.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

A educação inclusiva é uma abordagem que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, no sistema regular de ensino (Vieira; Cirino, 2021). Como aponta Narciso *et al*., (2024), a inclusão escolar é essencial para uma educação mais justa, pois assegura o acesso a um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições. Com salas de aula cada vez mais diversas, as práticas pedagógicas inclusivas tornam-se indispensáveis. Elas não só melhoram o desenvolvimento acadêmico, mas também cultivam o respeito, a solidariedade e a igualdade na comunidade escolar. Nesse processo de transformação, as TDIC desempenham um papel fundamental (Villela, Prado; Borges, 2022).

As TDIC são um conjunto de recursos tecnológicos que podem ser utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas formas de acesso à informação e de interação com o conhecimento (Guimarães *et al*., 2024). No contexto da educação inclusiva, as TDIC podem ser utilizadas como ferramentas de Tecnologia Assistiva (TA), que, segundo Galvão Filho (2009), são recursos e serviços que contribuem para ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e independência.

A utilização de softwares educativos, jogos digitais, plataformas adaptativas e outros recursos tecnológicos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e de comunicação de alunos com diferentes tipos de deficiência (Giroto, Poker; Omote, 2012). Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de os alunos utilizarem as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, aplicando esse

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

conhecimento nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares.

Com relação às metodologias ativas, estas conceituam-se como abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, como protagonista de sua própria formação (Yanaze; Corregio, 2022). Dentre as diversas metodologias ativas, a gamificação tem se destacado como uma estratégia para a educação inclusiva. A gamificação consiste no uso de elementos e mecânicas de jogos em contextos ão lúdicos, como a sala de aula, com o objetivo de aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos alunos (Hummel; Ferreira, 2023).

Ao incorporar elementos como desafios, recompensas, pontuações e narrativas, a gamificação pode tornar o processo de aprendizagem mais atraente e significativo para os alunos, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de atenção e motivação. Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, os jogos digitais podem ser um diferencial para melhorar a aprendizagem e a interação social (Hummel; Ferreira, 2023).

A aplicação da gamificação na educação inclusiva permite a personalização do ensino, adaptando os desafios e as recompensas às necessidades e aos interesses de cada aluno Manjinski Junior; Manjinski, 2025). Além disso, os jogos podem ser utilizados para desenvolver habilidades socioemocionais, como a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas (Yanaze; Corregio, 2022).

O potencial das TDIC na educação inclusiva

A análise da literatura revela um consenso sobre o potencial das TDIC como ferramentas para a promoção da educação inclusiva (Vieira; Cirino, 2021). A utilização de recursos digitais pode auxiliar na superação de barreiras de acesso ao conhecimento, na personalização do ensino e no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com deficiência (Schulüzen Junior *et al*., 2023).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) assumem um papel fundamental na personalização do processo de ensino, pois permitem a elaboração de roteiros de estudo individualizados. Dessa forma, cada estudante consegue acessar os conteúdos de maneira adaptada ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, o que contribui para um maior engajamento e para a construção de conhecimento de forma mais significativa. Além disso, essas tecnologias favorecem o acompanhamento contínuo do progresso do aluno, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais precisas e alinhadas às suas necessidades específicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficiente (Mattar, 2025).

Na educação, a internet surge como um recurso estratégico, potencializando o acesso a diferentes ferramentas digitais, possibilitando o ensino personalizado via plataformas adaptativas e favorecendo a interação em ambientes virtuais, aspectos que contribuem significativamente para a experiência de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores (Lévy, 2010).

Para que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se consolidem como um recurso efetivo na promoção das competências dos estudantes, torna-se imprescindível reorganizar as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, adequando-os às transformações tecnológicas e às habilidades requeridas para sua utilização. Assim, as TDIC extrapolam a dimensão do direito de acesso, funcionando como instrumentos que mediam o desenvolvimento social e cultural dos educandos na contemporaneidade (Soares *et al.*, 2015).

Um dos principais resultados da pesquisa é a constatação de que a mediação pedagógica é um fator crucial para o sucesso da integração das TDIC na educação inclusiva (Oliveira Ramos, Primon; Cirino, 2021). Não basta apenas disponibilizar os recursos tecnológicos; é preciso que o professor saiba como utilizá-los de forma intencional e

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

planejada, como um meio para atingir os objetivos pedagógicos. Como afirma Moran (2004), muitas vezes as tecnologias são utilizadas apenas para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos.

A simples introdução das culturas digitais no contexto educacional não garante, por si só, mudanças significativas na prática pedagógica. É necessário que o professor repense suas estratégias, assegurando que o uso das tecnologias esteja vinculado a objetivos educacionais claros e fundamentados. Nesse processo, o docente atua como mediador, orientando e direcionando o uso das ferramentas digitais de modo a integrar essas novas possibilidades de forma efetiva à prática pedagógica (Lapa, Lacerda e Coelho, 2020).

> A mediação pedagógica tem a função de tornar o professor um mediador do conhecimento e é uma ação importante no processo de ensinar e aprender, para a construção dos novos saberes, este estabelece uma ponte entre o aluno e o conhecimento ressignificando os processos interativos entre professor-aluno, criando uma relação intrínseca de conhecimento e saber bem como a mediação tecnológica, faz o docente ser o profissional capaz de usar a cultura digital positivamente no processo de ensino-aprendizagem, trazendo a cultura exterior, já presente no cotidiano do aluno, para o interior da sala de aula dinamizando seu fazer pedagógico através de mídias que fomentaram e aguçaram o cérebro dos educandos (Dos Santos Cruz, 2024, p. 16)

Castro, Mill e Oliveira Costa (2022) corroboram nesse sentido, destacando que a mediação pedagógica consiste em uma ação que integra o processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a construção do conhecimento e ocorrendo em diversos contextos. No âmbito da cultura digital, observa-se que essa mediação se realiza por meio de recursos tecnológicos digitais, os quais influenciam os processos de informação e comunicação da sociedade, destacando-se a internet e suas ferramentas de interação

Outro ponto relevante é a importância da formação de professores para o uso das TDIC (Foltran, Silva Lima; Monte Blanco, 2025). A pesquisa de Dourado (2020) aponta que a formação insuficiente pode levar à rejeição das tecnologias por parte dos docentes, que não se sentem seguros para atuar nesse novo cenário. É fundamental que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, contemple o desenvolvimento de competências para o uso pedagógico das TDIC, capacitando os professores para atuarem como mediadores e facilitadores da aprendizagem em ambientes digitais.

A principal transformação necessária no Ensino Superior envolve a forma como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são incorporadas à educação, tanto como conteúdos quanto como ferramentas pedagógicas. O desafio central não está no aspecto técnico ou instrumental, mas na adoção de inovações pedagógicas, que devem ser incluídas nos cursos de formação de professores, buscando uma educação superior que possibilite uma formação docente contextualizada à cibercultura (Lapa; Teixeira, 2014).

O professor deve compreender as possibilidades de aplicação prática e contextual de sua realidade, de modo que, ao utilizar novas ferramentas e recursos, possa tornar o ensino mais significativo, promovendo a formação de profissionais capazes de construir saberes de maneira crítica e reflexiva, assumindo, assim, o papel de agente transformador tanto da sociedade quanto do ambiente educacional em que atua (Costa, 2024).

A discussão sobre o papel das tecnologias na educação deve ser iniciada ainda na formação inicial dos professores e prolongada ao longo da prática docente cotidiana. Nesse contexto, as instituições escolares precisam funcionar como espaços de reflexão sobre suas próprias práticas, incorporando concepções acerca das tecnologias, em especial das digitais, e das suas potencialidades pedagógicas (Goedert; Arndt, 2020).

Para Nogueira (2021), a competência do professor no uso das tecnologias digitais vai

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

além do domínio técnico sobre plataformas e recursos digitais. Envolve, também, a capacidade de estruturar e orientar de forma didática todo o processo de ensino- aprendizagem, bem como a habilidade de comunicar-se com clareza e eficácia em ambientes digitais. Essa competência inclui ainda a sensibilidade para selecionar estratégias pedagógicas adequadas, adaptar conteúdos aos diferentes perfis de estudantes e promover a interação significativa, de modo que a tecnologia se torne um suporte real e não apenas um recurso acessório no processo educativo.

Apesar dos desafios, a literatura aponta para diversas experiências exitosas de utilização das TDIC na educação inclusiva. O uso de jogos digitais, por exemplo, tem se mostrado eficaz para a alfabetização de alunos com TEA (Hummel; Ferreira, 2023). A criação de objetos de aprendizagem acessíveis para o ensino de matemática também tem contribuído para a inclusão de alunos com deficiência visual (Junior; Junior; Malheiro, 2023).

Diversas experiências em contextos escolares têm demonstrado resultados positivos com o uso de TDICs. Alunos com deficiência visual, por exemplo, usufruem de leitores de tela e impressoras braile, enquanto estudantes com paralisia cerebral recorrem a softwares de comunicação alternativa para interagir com os colegas e participar ativamente das aulas. Esses recursos, quando utilizados de maneira adequada, mostram-se capazes de transformar a relação do aluno com o conhecimento e com o ambiente escolar, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, inclusivo e participativo (Lima *et al.*, 2025).

A personalização do ensino, a elaboração de materiais adaptados e a implementação de rotinas pedagógicas flexíveis evidenciam a capacidade da escola de se reinventar diante dos desafios. Frequentemente, os professores recorrem a recursos simples, como jogos, vídeos e dramatizações, para tornar os conteúdos mais acessíveis a todos. Essas práticas inovadoras não dependem apenas de tecnologias avançadas, mas refletem a postura criativa, ética e responsiva dos educadores diante da diversidade (Nóvoa, 2009).

> As TDIC na atualidade contribuem, por exemplo, para o uso de recursos imagéticos, úteis para a aprendizagem de aprendizes com TEA, posto que tais imagens comunicam mais do que palavras e facilitam a construção de conceitos relevantes. Sabe-se que as crianças aprendem melhor quando utilizados recursos lúdicos, e as metodologias lúdicas trazem maior potencialidades para a aprendizagem e a Educação Inclusiva. Com essa constatação, cabe aos educadores e professores de línguas fazer de práticas inclusivas pedagógicas que possibilitem novas formas de aprendizado e de construção de conhecimento. Os vídeos, os aplicativos de aparelhos móveis (apps) e os jogos digitais também deixam o aprendizado mais divertido e despertam o interesse dos alunos na atual cibercultura (Aguirre, 2021, p. 11).

Barros, Gomes e Santos (2020) reiteram que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) desempenham um papel central na inclusão social, ao oferecerem amplas possibilidades de acesso à informação, ao conhecimento e de interação e comunicação ampliada por meio de redes digitais, como a Internet. Para pessoas com deficiência, o domínio das TIC constitui um recurso valioso, não apenas como ferramentas assistivas que auxiliam na superação de limitações específicas, mas também como um meio de prevenir que se tornem alvo de exclusão digital

Esses resultados reforçam a ideia de que a integração das TDIC com práticas pedagógicas inovadoras, como a gamificação, pode transformar a educação, tornando-a mais inclusiva, dinâmica e significativa para todos os alunos (Manjinski Junior; Manjinski, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a relação entre as Tecnologias Digitais de Informação e

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Comunicação (TDIC), as práticas pedagógicas inovadoras e a educação inclusiva. A partir da revisão bibliográfica, constatou-se que a integração desses elementos tem o potencial de promover uma transformação significativa na educação, tornando-a mais acessível, personalizada e eficaz para todos os alunos, especialmente para aqueles com necessidades educacionais especiais.

A utilização de metodologias ativas, como a gamificação, aliada aos recursos digitais, oferece novas possibilidades para o engajamento e a aprendizagem dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o século XXI. No entanto, o sucesso dessa integração depende de dois fatores fundamentais: a mediação pedagógica e a formação de professores.

A mediação pedagógica é o que transforma a tecnologia em uma ferramenta educacional, garantindo que seu uso seja intencional e alinhado aos objetivos de aprendizagem. Já a formação docente é o que capacita o professor para atuar nesse novo cenário, como um mediador e facilitador do conhecimento.

Portanto, conclui-se que, para que as TDIC se consolidem como aliadas da educação inclusiva, é preciso investir na formação de professores e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a mediação e a interação. Somente assim será possível transformar o potencial das tecnologias em realidade, construindo uma escola verdadeiramente inclusiva, justa e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão ao meu Orientador e aos professores do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela excelência na condução deste processo formativo e pelas valiosas contribuições que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, de modo especial, pela mediação constante e pelas provocações reflexivas que permitiram ressignificar meu olhar sobre a Educação Especial e o potencial das tecnologias digitais na prática docente. Os ensinamentos estão sendo fundamentais para o meu fortalecimento como professor-pesquisador comprometido com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, ética e acolhedora à diversidade.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Roniza da Silva. Como a tecnologia digital pode auxiliar na educação inclusiva? estudo de caso de aprendizes com transtorno do espectro autista. 2021.

BARROS, Aldenei Moura; GOMES, Maria João; SANTOS, Anabela Cruz. Ensaio: da inclusão digital à inclusão social-a importância das TIC para uma educação inclusiva. **Educar é um ato de coragem**, p. 43, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

CASTRO, SARA; MILL, DANIEL; OLIVEIRA COSTA, ROSILENE APARECIDA. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: Uma Breve Revisão De Literatura. Anais do CIET:CIESUD:2022, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987. Acesso em: 3 fev. 2026.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

COSTA, Gercimar Martins Cabral. O PAPEL DO PROFESSOR COM O USO DAS TDIC. **Anais CIET:Horizonte**, São Carlos-SP, v. 5, n. 1, 2024.Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/579.. Acesso em: 2 fev. 2026.

DOS SANTOS CRUZ, Suellen et al. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Educação & Ensino**, v. 8, n. 1, 2024.

DOURADO, L. Formação de Professores e as TDICs: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

FOLTRAN, E.; SILVA LIMA; M. R. e; MONTE BLANCO, S. F. M. **Formação Docente e Inovações Tecnológicas**: desafios para a inclusão no âmbito do PROFEI. Rio de Janeiro: Autografia, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25236/209209219830. Acesso em: 7 fev. 2026.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e- book.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9,n. 2,p.1-18,2020.

GUIMARÃES, U. A. et al.. **As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino**: implicações nas práticas docentes Formiga: MultiAtual, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/744724/2/As%20Tecnologias%20Digi tais%20-%20digital.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

HUMMEL, E. I.; FERREIRA, S.. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 048–057, 2023. DOI: 10.5965/2316796312242023048. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24570 . Acesso em: 28 jan. 2026.

JUNIOR, J. R. B.; JUNIOR, K. S.; MALHEIRO, C. A. L. **Inovação tecnológica na educação inclusiva: a criação de um objeto de aprendizagem acessível para o ensino de frações**. In: JUNIOR, K. S. et al. (Orgs.). Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva: contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Anderson Lopes de; COELHO; Isabel Colucci. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. Disponível em: https://comunic.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cultura-digital-como-espa%C3%A7o-de-

ISBN: 978-65-85105-49-1

possibilidade-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-sujeito.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

LAPA, A. B.;TEIXEIRA,G.G.S.TutorédocentedaEaD?In:REALI, A.M.M.R.;MILL,D.Educação a distância e tecnologias digitais. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: **EdUFSCar**,2014, p.199-214.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010. 208 p. Disponível em: https://lucianabicalho.wordpress.com/wp content/uploads/2014/02/as-tecnologias-da-inteligencia.pdf. Acesso em: 2 fev. 2026.

LIMA, Daniel dos Santos et al. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **LUMEN ET VIRTUS**, *[S. l.]*, v. 16, n. 48, p. 4941–4959, 2025. DOI: 10.56238/levv16n48-030. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/5006. Acesso em: 2 fev. 2026.

MANJINSKI JUNIOR, G.; MANJINSKI, E. Aprender fazendo: Gamificação, projetos e TDIC na Construção de práticas inovadoras. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.25091. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25091. Acesso em: 26 jan. 2026.

MATTAR, Regina Ribeiro. O potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação inclusiva: vídeos curtos como proposta formativa e acessível. 2025. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/9bf19ca1-7a46-41ee-801b-c106cd80163e. Acesso em: 17 jan. 2026.

MORAN, J. M. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios**. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

NARCISO, Rodi; OLIVEIRA, Fabiana Conceição Nunes de; ALVES, Daiane de Lourdes; DUARTE, Eduardo Dias; MAIA, Mirian Abreu dos Santos; REZENDE, Guelly Urzêda de Mello. NCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS EQUITATIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 8, p. 713–728, 2024. DOI: 10.51891/rease. v10i8.15074. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15074. Acesso em: 27 jan. 2026.

NOGUEIRA, S. M. A. Ainda tempos estranhos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.29, n.111, p.311-317, abr./jun.2021. Disponível em: https://doi. org/10.1590/S0104-40362021000290111000001. Acesso em: 28 jan. 2026.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view. Acesso em: 29 jan. 2026.

OLIVEIRA RAMOS, A. K. M.; PRIMON, J. A.; CIRINO, R. M. B. As TDICs atreladas à mediação pedagógica no viés das práticas docentes: contribuições para a Educação Inclusiva. **Faculdade Sant'Ana em revista**, Ponta Grossa, v. 5, p. 127-140, 1. sem. 2021.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.Disponível em: https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=prodanova:+freitas+2013&ots=dd1-gdsbGN&sig=gvFV8BtgvIlBD8zHpNCQNRNRnwQ. Acesso em: 20 jan. 2026.

SOARES, S. de J. et al. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO DISTÂNCIA, 21., 2015, Bento Gonçalves. Anais [...]. Bento Gonçalves, 2015. 10 p. Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

VIEIRA, L. A..; CIRINO, R. M. B. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as tecnologias digitais: rompendo barreiras promovendo aprendizagem. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e52310112045, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.12045. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12045 . Acesso em: 15 jan. 2026.

VILLELA, A. P.; PRADO, J. V.; BORGES, R. A. S. Tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 2022, [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: CIET/EnPET, 2022.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (Org.). **Metodologias Ativas**: gamificação. 1. ed. Diadema: V&V Editora, 2022. 185p. Disponível em: https://www.vveditora.com/educacao/978-65- 88471-63-0. Acesso em: 22 jan. 2026.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

O PAPEL DO PROFESSOR NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Eliana de Lima Teodoro[1]

Resumo

Este artigo visa descrever o papel do professor diante dos desafios e oportunidades do uso de ferramentas digitais na construção de práticas pedagógicas inclusivas em um contexto digital. O objetivo principal é investigar, por meio de revisões bibliográficas, a atuação docente com o uso de ferramentas digitais na promoção de práticas educacionais inclusivas. Os objetivos específicos incluem analisar os obstáculos enfrentados pelos educadores, identificar as potencialidades do uso de tecnologias digitais e compreender como essas ferramentas podem favorecer a inclusão. A pesquisa será conduzida em bases como SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico. Este estudo visa contribuir para a melhoria da prática docente em sala de aula, promovendo uma educação mais adaptada às demandas da cultura digital. Os resultados desta pesquisa podem subsidiar professores na implementação de abordagens mais inclusivas, aproveitando as vantagens das ferramentas digitais.

Palavras-chave: Papel do professor. Ferramentas digitais. Práticas pedagógicas. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Com os avanços das tecnologias, é possível perceber transformações significativas nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e educacionais. Esse último contexto desperta reflexões a respeito do papel do professor e de suas práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente no que tange à integração de tecnologias digitais para promover uma educação mais inclusiva e acessível a todos os alunos.

À luz dessa reflexão, é válido ressaltar que as primeiras ideias de educação formal no Brasil foram iniciadas pelos jesuítas com a colonização portuguesa no século XVI. Essa educação tinha um cunho tradicionalista, onde as aulas eram baseadas na memorização mecânica, na repetição e na exposição de conteúdo sem qualquer espaço para diálogos. Os professores eram vistos como os principais agentes do saber e, por sua vez, o aluno era entendido e colocado apenas como receptor desses saberes, sem considerar suas particularidades e necessidades individuais, o que revela um cenário distante de uma educação inclusiva.

Superando esse modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos, a educação vem ganhando novos olhares, e cada vez mais surgem educadores e pesquisadores preocupados com o processo educacional. Dito isso, o papel do educador deve ser o de mediador dessas aprendizagens, transformando informações em conhecimentos relevantes. O desafio é auxiliar na formação do indivíduo crítico, reflexivo e capaz de solucionar problemas reais com o uso de tecnologias, possibilitando o estabelecimento de relações significativas entre os diferentes saberes (Cardozo, 2022).

Além disso, é válido ressaltar que o docente, ao incorporar o uso de metodologias mais ativas, colaborativas e mediadas por tecnologias digitais, deve se atentar para uma educação inclusiva, que considere as diversidades e necessidades de todos os alunos, promovendo igualdade de oportunidades e participação plena. Isso implica em criar ambientes de

[1] Graduada em Pedagogia, Cetro Universitário Ateneu (UNIATENEU), elianadelimateodoro@gmail.com

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

aprendizagem que valorizem a diversidade, sejam acessíveis e adaptáveis às diferentes formas de aprender, contribuindo para uma educação significativa e autônoma.

A Lei n° 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garante e promove a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, eliminando barreiras atitudinais e promovendo a acessibilidade. Nesse contexto, o uso de ferramentas digitais é fundamental para promover a inclusão, permitindo que alunos com deficiência tenham acesso a recursos e oportunidades iguais. Como afirma Mantoan (2006), "A inclusão questiona as práticas tradicionais e exige uma escola capaz de atender às diferenças sem hierarquizá-las". Assim, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam aprender e se desenvolver de forma plena.

Para isso, está presente pesquisa tem como objetivo geral investigar, por meio de revisões bibliográficas, a atuação docente com o uso de ferramentas digitais na promoção de práticas inclusivas. Os objetivos específicos incluem analisar os obstáculos enfrentados pelos educadores, identificar as potencialidades do uso de tecnologias digitais e compreender como essas ferramentas podem favorecer a inclusão.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as ferramentas digitais, quando utilizadas de forma planejada e intencional, podem contribuir para a construção de um espaço mais favorável ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva e despertando maior interesse do aluno em participar das aulas de forma ativa, alinhado às demandas da cultura digital.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas, livros e artigos que abordam o papel do professor, o uso de ferramentas digitais, práticas pedagógicas inclusivas e cultura digital. As fontes foram selecionadas a partir de buscas em bases como Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES, visando garantir a atualidade e relevância dos estudos analisados.

Foram utilizados descritores como: cultura digital, papel do professor, ferramentas digitais, práticas pedagógicas inclusivas e educação inclusiva. Como critérios de inclusão, foram priorizados estudos publicados nos últimos anos, em língua portuguesa, que apresentassem relevância teórica e relação direta com os objetivos da pesquisa.

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A educação pode ser compreendida em suas dimensões formal, informal e não formal. A educação formal é aquela que ocorre em instituições de ensino, com conteúdos programáticos estruturados e previamente definidos. A educação informal acontece no convívio social, como na família, no bairro, com amigos, sendo o primeiro contato do indivíduo com a educação. A educação não formal é caracterizada por não seguir requisitos formais e pode ser realizada em qualquer ambiente, sem a necessidade de uma estrutura rígida.

Todavia, a educação formal desenvolvida em instituições escolares tem passado por significativas transformações em virtude das mudanças sociais e tecnológicas. A cultura digital vem redefinindo espaços, tempos e modos de aprender, exigindo da escola e do professor uma postura mais flexível e conectada à realidade dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96) defende a promoção do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como garantia de conectividade para promover a melhoria da qualidade da educação, para isso a Lei n° 14.533/2023 foi implementa para instituir a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

> Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

> escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando: I - pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento; II - mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações; III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados; IV - direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes; V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL, 2023)

Essa lei tem a preocupação de garantir um ambiente educacional inclusivo no que diz respeito à escola e à cultura digital, indo além de uma mera instrumentalização tecnológica, visando promover uma educação que integre os meios digitais de forma crítica e reflexiva. Mais do que apenas saber operar ferramentas digitais, tem o intuito de despertar nos estudantes o senso crítico, a participação ativa, consciente e inclusiva.

Nesse sentido, o autor Souza (2025) defende essa nova dinâmica que incorpora novos recursos visando uma interação mais eficiente e abrangente, aprimorando a capacidade dos alunos de assimilar os conteúdos de forma mais significativa. Esse conceito prepara os estudantes para uma sociedade cada vez mais complexa e conectada, implicando no desenvolvimento de habilidades como a análise crítica de informações e a comunicação digital.

Dialogando com essa perspectiva, os autores Júnior et al. (2022, p.47) afirmam que:

> Até bem pouco tempo, se pensava na educação como um ato realizado dentro de quatro paredes, quatro linhas: o ambiente escolar. Mas aspectos ligados à autonomia e a independência do aluno diante da supremacia acadêmica por parte apenas do professor vêm mostrando que a educação se faz além dos muros da escola e da faculdade. Até porque educação se faz todo dia, em todo lugar. O aspecto formal da educação pede uma instituição que norteie o aluno, entretanto esta mesma

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

instituição não se deve prender ao que está escrito nos livros. A vivência do aluno, por exemplo, é um rico universo de trabalho. A educação por meio da significação mostra que o aluno aprende mais quando, para ele, aquilo que está a sua frente tem significado real em sua vida.

Em conformidade, os autores Júnior et al. (2023) em um outro artigo apontam que, nos últimos anos, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de repensar as práticas de ensino e aprendizagem, visando tornar o processo educativo mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea, especialmente para garantir uma educação inclusiva e acessível a todos.

Nesse contexto, o uso de ferramentas digitais na construção de práticas pedagógicas inclusivas tem se apresentado como uma abordagem inovadora que busca promover uma maior participação, autonomia e inclusão dos estudantes, respeitando suas diversidades e necessidades individuais.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CULTURA DIGITAL

Dentro do ambiente educacional, o professor possui um importante papel, pois, ao atuar como mediador do saber, automaticamente se torna um facilitador de aprendizagens, tornando a sua relação com o aluno em sala de aula uma relação horizontal, onde abre espaços para que o estudante também participe de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário o uso das metodologias ativas, que têm como objetivo promover o protagonismo do aluno e inseri-lo no meio tecnológico de informações e comunicações.

No contexto da cultura digital, o papel do professor como mediador fica mais evidente, pois sua participação se amplia ao buscar e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a inclusão e a participação ativa de todos os alunos, promovendo o trabalho colaborativo e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais. Além disso, a integração de ferramentas digitais com práticas pedagógicas possibilita o acesso a diferentes linguagens, recursos e formas de interação, tornando o ensino mais atrativo, dinâmico e alinhado às expectativas dos estudantes, que estão cada vez mais imersos em ambientes digitais (De Carvalho et al., 2023).

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p.17), afirma que “ensinar não é transmitir conteúdos, mas criar situações de aprendizagem”, ou seja, o papel do professor está diretamente ligado ao processo de autonomia do aluno, devendo reconhecer a capacidade do aluno de monitorar e regular seu próprio caminho de conhecimento.

Todavia, a inserção dessas ferramentas com um olhar voltado para uma prática pedagógica inclusiva no contexto educacional também apresenta desafios na docência, como a necessidade de formação continuada, o domínio pedagógico das ferramentas e a superação de práticas meramente instrumentais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS

As tecnologias oferecem aos educadores e educandos um arsenal de possibilidades que podem ser usadas para enriquecer o processo educacional, porém, não basta apenas ter acesso a essas ferramentas; é fundamental saber usá-las para fins educacionais. Pois a cultura digital não se restringe somente ao uso técnico, mas a um novo espaço de comunicação, socialização, organização e trocas, onde as pessoas se conectam, compartilham e constroem conhecimento de forma colaborativa (Lévy,1999).

O principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem por meio do uso de ferramentas digitais é formar alunos mais ativos, de modo que o educador seja um mediador dessas plataformas auxiliadoras. Por meio da tecnologia, o estudante tem mais opções para enriquecer os seus estudos, pois podem utilizar computadores, smartphones, jogos digitais e outros recursos. Os autores Lima et al. (2025, p.4951) contribuem com essa pesquisa quando

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

afirmam que:

> A utilização de tecnologias digitais e assistivas também amplia as oportunidades para a inclusão escolar. Ferramentas como leitores de tela, softwares de voz, teclados adaptados, aplicativos de comunicação aumentativa e plataformas educacionais acessíveis favorecem a participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Quando bem utilizadas, essas tecnologias não apenas eliminam barreiras físicas e comunicacionais, mas também promovem a autonomia e o protagonismo dos estudantes. No entanto, é essencial que essas ferramentas estejam integradas ao projeto pedagógico da escola e sejam acompanhadas por formação adequada dos profissionais que as utilizam.

Essas ferramentas digitais servem como suporte à prática pedagógica, permitindo que os alunos aprendam de forma mais interativa e colaborativa. Além disso, os avanços tecnológicos influenciaram a comunicação entre as pessoas, possibilitando a interligação entre indivíduos distantes e promovendo a troca de conhecimentos de forma instantânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste artigo, foi discutido sobre a importância da escola em promover uma educação inclusiva, destacando o papel do professor no uso de ferramentas digitais para fomentar a inclusão e a acessibilidade. Foram abordadas também, como as ferramentas digitais podem ser usadas para criar práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, participem e aprendam de forma plena.

Concluo que o uso de ferramentas digitais inclusivas, como recursos de acessibilidade e plataformas de aprendizagem online, é fundamental para promover a inclusão e garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a recursos e oportunidades iguais.

Além disso, é crucial que as escolas e os professores assumam a responsabilidade de preparar os alunos para atuar como cidadãos críticos e ativos na sociedade, utilizando as ferramentas digitais de forma responsável e inclusiva. Para isso, é necessário investir na formação continuada dos docentes, capacitando-os para utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz e promover a inclusão digital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos organizadores do Congresso Nacional de Pesquisa, Estratégias e Recursos Educacionais pela oportunidade de apresentar publicamente esse trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

CARDOZO, Evelyn Dias. Sala de aula invertida como ferramenta de aprendizagem nas escolas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano. 07, Ed. 09, Vol. 02, pp. 210-216. Setembro de 2022. ISSN: 2448-0959. Disponível. Acesso: 08 de fevereiro de 2026.

DE CARVALHO, Rozana Neves Guimarães et al. Tecnologias digitais na educação. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 1, p. e412564-e412564, 2023.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

JÚNIOR, J. F. C. et al. As Metodologias Ativas no processo de Ensino/Aprendizagem e a autonomia docente: um breve estudo sob a ótica de John Dewey. In: SILVEIRA, Resiane Paula de (org.). **Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 5.** Formiga: Editora Uniesmero, 2022. p.43-63.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e00092-e00092, 2023.

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

LIMA, Daniel dos Santos et al. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 16, n. 48, p. 4941–4959, 2025. DOI: 10.56238/levv16n48-030. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/5006. Acesso em: 9 de fevereiro de 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

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

SOUZA, Wellington Gomes de. As influências da cultura digital na prática docente: Desafios e possibilidades. **International Integralize Scientific.** v 5, n 46, Abril/2025 ISSN/3085-654X.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

MAPEAMENTO DE PERFIL DE UM ESTUDANTE COM TEA PARA TRANSIÇÃO EDUCACIONAL AO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES

Sebastião Gomes Barbosa[1]

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado em Educação e analisa a contribuição do Inventário de Habilidades para a elaboração do Plano Individualizado de Transição de um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, com intenção de ingressar no ensino superior. Embora a avaliação de transição tenha contemplado outros instrumentos, o recorte focaliza exclusivamente o Inventário de Habilidades, organizado em seis dimensões: comunicação, autonomia, autocuidado, habilidades sociais, autogestão/autodefensoria e habilidades laborais. Os resultados indicam repertório bem desenvolvido nas dimensões relacionadas à autonomia e às atividades de vida diária, além de necessidades de apoio no desenvolvimento de habilidades sociais mais complexas, na autodefensoria e no planejamento acadêmico e profissional. O estudo evidencia que o Inventário de Habilidades constitui recurso relevante para fundamentar prioridades, metas e estratégias no Plano Individualizado de Transição.

Palavras-chave: Transição educacional. Transtorno do espectro autista. Plano individualizado de transição. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

O Plano Individualizado de Transição (PIT) apresenta-se como estratégia de organização do processo de transição, articulando metas e ações voltadas à vida pós-escolar. No caso deste estudo, trata-se da construção de um percurso formativo direcionado à continuidade dos estudos, ou seja, a transição ao ensino superior. Contudo, a elaboração do referido plano pressupõe um levantamento consistente de informações que permitam compreender as habilidades já desenvolvidas e as áreas que demandam apoio. A qualidade dessa etapa inicial tende a influenciar diretamente a coerência e a viabilidade das metas estabelecidas.

Entre os instrumentos utilizados na avaliação de transição, o Inventário de Habilidades possibilita a organização dessas informações em dimensões relacionadas ao funcionamento acadêmico e social do estudante. Ao estruturar dados sobre comunicação, autonomia, habilidades sociais, autogestão e inserção laboral, o instrumento oferece elementos que podem fundamentar a definição de prioridades no PIT.

Vale reforçar que o PIT deve ser elaborado como parte integrante do Plano Educacional Individualizado (PEI), ao qual deve ser vinculado e anexado. Nele são especificadas as metas, apoios e estratégias relacionadas à continuidade dos estudos, à inserção social, ao mercado de trabalho e à vida independente. Sua construção envolve a

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ). Atualmente é professor da Rede Pública Municipal de Educação de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, onde atua no Atendimento Educacional Especializado. E-mail: sgbarbosa.ed@gmail.com

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

equipe escolar, a família e o próprio estudante, e quando apropriado, outros profissionais que o acompanha (Barbosa, 2022; Redig, 2024).

Dito isso, este artigo apresenta um recorte de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ) e busca compreender a importância do Inventário de Habilidades na elaboração do PIT para um estudante/jovem com TEA, discutindo seu papel na qualificação desse documento pedagógico.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender o papel do Inventário de Habilidades na elaboração do PIT, é necessário considerar a avaliação de transição como etapa fundamental na transição do Ensino Médio para o ensino superior. Estudos recentes em Educação Especial têm reforçado que o planejamento da transição deve estar ancorado em avaliações estruturadas e multidimensionais, capazes de identificar tanto habilidades consolidadas quanto necessidades de apoio (Shogren *et al*., 2020; Rowe *et al*., 2021).

Entre as competências consideradas fundamentais nesse processo, destacam-se a autodeterminação, as habilidades sociais e a autonomia. A autodeterminação refere-se à capacidade do estudante de agir como agente de sua própria vida, tomando decisões fundamentadas em interesses e preferências pessoais (Wehmeyer, 1997, 2005). A autodeterminação tem sido compreendida, em estudos mais recentes, como conjunto de habilidades desenvolvíveis ao longo da escolarização, relacionadas à tomada de decisão, autorregulação e autodefensoria (Shogren *et al*., 2020).

No contexto da transição para o ensino superior, essa competência envolve compreender direitos e responsabilidades acadêmicas, solicitar apoio quando necessário e participar ativamente das decisões formativas (Anderson *et al*., 2019). As habilidades sociais e de autogestão complementam esse perfil, sendo essenciais para a adaptação a ambientes acadêmicos e para a construção de relacionamentos em contextos coletivos.

A literatura indica que instrumentos de avaliação de transição ajudam a organizar informações sobre o estudante, permitindo identificar habilidades já desenvolvidas e as áreas que ainda precisam de apoio (Kohler, 1996; Test *et al.*, 2009; Morningstar; Landmark; Zhang, 2010; Rowe *et al.*, 2021). Nesse contexto, o Inventário de Habilidades reúne dados em dimensões específicas: comunicação, autonomia, autocuidado, habilidades sociais, autogestão e inserção laboral, possibilitando uma análise do perfil do estudante. Essa organização contribui para a elaboração do PIT, orientando a definição de prioridades e a construção de estratégias que favoreçam a transição para o ensino superior.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza descritiva, centrada na análise do perfil de transição educacional de um estudante no último ano do Ensino Médio. O participante, denominado Miguel (nome fictício), tinha 18 anos de idade e diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. À época da pesquisa, encontrava-se matriculado no terceiro ano do Ensino Médio em escola pública federal do estado do Rio de Janeiro e manifestava interesse em dar continuidade aos estudos no ensino superior, com preferência pelo curso de Química.

Para a coleta de dados, foi utilizado o Inventário de Habilidades (Redig, 2024), instrumento estruturado que contempla seis dimensões relacionadas à transição: Comunicação, Autonomia/independência, Autocuidado, Habilidades sociais, Autogestão/autodefensoria e Habilidades laborais, organizado da seguinte maneira:

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

(1) comunicação, voltada à análise da expressão verbal e da compreensão de informações; (2) independência e autonomia, relacionada à condução das atividades cotidianas e ao gerenciamento de responsabilidades diárias; (3) autocuidado, referente à realização de práticas pessoais de forma adequada e segura, como higiene, alimentação e cuidados com a saúde; (4) habilidades sociais, que contemplam a interação com pares, a construção de vínculos e a participação em situações sociais; (5) autogestão e autodefensoria, associadas à capacidade de tomar decisões, expressar necessidades e posicionar-se diante de diferentes contextos; e (6) habilidades laborais, direcionadas à participação em contextos de trabalho, envolvendo organização, responsabilidade e colaboração. Os dados produzidos foram sistematizados e representados graficamente para favorecer a análise e a visualização dos resultados. O inventário apresenta a seguinte organização, descrita na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das perguntas do Inventário de Habilidades por categoria

Categoria	Número de perguntas
Habilidades de comunicação	12
Habilidades de independência/autonomia	16
Habilidades de autocuidado	12
Habilidades sociais	21
Habilidades de autogestão/autodefensoria	19
Habilidades laborais	26
Total	106

Fonte: Tabela elaborada com base em Redig (2024)

A aplicação do Inventário de Habilidades foi realizada em dois dias, considerando o grande número de perguntas, o que tornou o processo cansativo para o estudante realizar de uma única vez. A coleta de dados ocorreu em encontros remotos síncronos, realizados pelo *Google Meet*, com duração média de uma hora e participação do estudante e de uma psicopedagoga que acompanha o processo educacional dele. O instrumento foi aplicado por meio do *Google Forms*, o que possibilitou o registro das respostas e a organização das informações por dimensões avaliativas.

Posteriormente, os dados foram organizados em gráficos e analisados de forma interpretativa, com o objetivo de identificar dificuldades e potencialidades que orientassem a definição de prioridades no PIT. As respostas do inventário foram classificadas em quatro categorias: Realiza Sozinho (RS), Realiza com Suporte (RCS), Não Realiza (NR) e Não se Aplica (NSA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do Inventário de Habilidades revelou um perfil marcado por assimetrias entre competências consolidadas e áreas que ainda demandam mediação. Essa heterogeneidade confirma o que a literatura sobre transição já aponta: o planejamento não pode se restringir ao desempenho acadêmico, devendo considerar dimensões funcionais, sociais e de autodeterminação que impactam o percurso pós-escolar (Test *et al.*, 2009; Kohler, 1996).

Na dimensão comunicação, observou-se predominância de respostas classificadas como Realiza Sozinho e Realiza com Suporte, sem ocorrência de Não Realiza. O dado indica base comunicativa funcional, condição essencial para participação no ensino superior. Entretanto, dificuldades na organização do discurso formal e na explicitação de necessidades

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

sugerem que a comunicação precisa ser analisada também como elemento constitutivo da autodeterminação (Wehmeyer, 1997; 2005).

Na dimensão autonomia, o elevado percentual de realização independente evidencia repertório consistente para a gestão da rotina e o uso de recursos tecnológicos. Conforme aponta a literatura sobre transição, a independência nas atividades de vida diária constitui condição favorável à adaptação a novos contextos, mas não garante, por si só, o sucesso acadêmico futuro (Morningstar *et al*., 2010; Test *et al.*, 2009).

O autocuidado, embora não diretamente vinculado ao desempenho acadêmico, sustenta condições básicas de permanência no ensino superior. A literatura destaca que a transição envolve ampliação gradual da autorresponsabilização, sobretudo em contextos menos estruturados (Kohler, 1996).

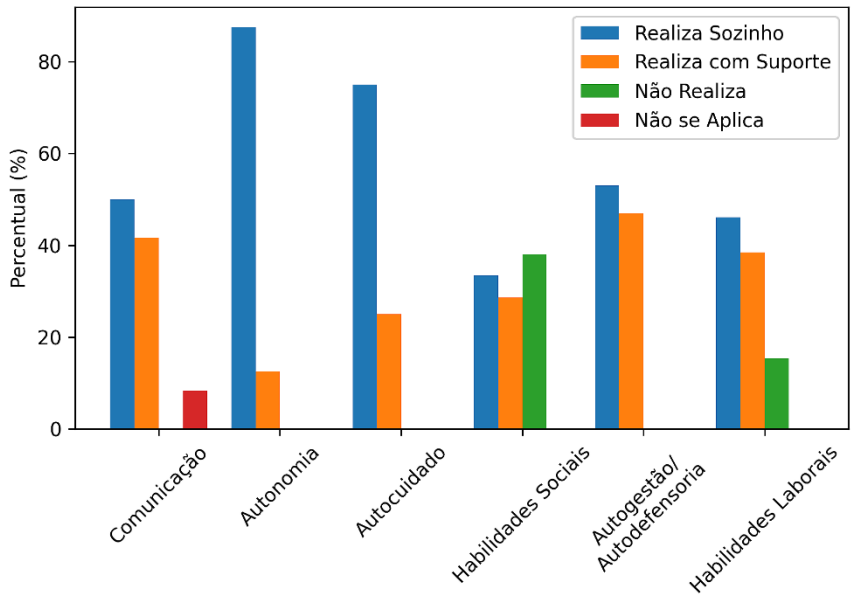
Em contraste, a dimensão habilidades sociais concentrou maior índice de Não Realiza. Dificuldades na resolução de conflitos e no manejo de frustrações indicam vulnerabilidade em um aspecto fundamental para a permanência no ensino superior. Estudos que investigam a experiência de estudantes com TEA nesse nível de ensino apontam que desafios relacionados à interação social, à gestão das demandas acadêmicas e às relações com docentes impactam diretamente a adaptação no contexto acadêmico (Anderson et al., 2019; Johnson; Dodds; Wood, 2024).

Na dimensão autogestão/autodefensoria, os dados indicam processo em construção. A autodefensoria envolve reconhecer necessidades, compreender direitos e saber solicitar apoios de forma adequada. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao conceito de autodeterminação, entendido como capacidade de agir como agente causal da própria vida (Wehmeyer, 1997; Field *et al*., 1998).

As habilidades laborais, embora não constituam foco imediato diante do projeto de ingresso no ensino superior, relacionam-se ao planejamento de vida adulta e inserção social. A literatura de transição enfatiza que metas acadêmicas e profissionais devem ser articuladas desde o Ensino Médio (Kohler, 1996; Morningstar *et al.*, 2010).

De forma integrada, os resultados confirmam que a qualidade do PIT depende diretamente da consistência da avaliação inicial. Instrumentos estruturados permitem alinhar diagnóstico, prioridades e metas (Test *et al*., 2009). A Figura 1 apresenta a síntese comparativa do perfil de Miguel nas seis dimensões avaliadas.

Figura 1 - Síntese do perfil obtido a partir do Inventário de Habilidades



Fonte: O Autor

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A análise global evidencia forte concentração de autonomia e funcionalidade cotidiana, contrastando com maiores fragilidades nas habilidades sociais e na preparação para contextos acadêmicos e profissionais futuros. A presença expressiva de "Realiza com Suporte" nas dimensões de autogestão e habilidades laborais reforça a importância de intervenções direcionadas ao fortalecimento da autodeterminação e da participação ativa no planejamento acadêmico.

Esses resultados fundamentaram a definição das prioridades no PIT, orientando metas específicas voltadas à adaptação ao ensino superior, ampliação da autodefensoria e desenvolvimento de competências sociais para ambientes acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou o papel do Inventário de Habilidades como instrumento estruturador da etapa inicial do PIT. Ao organizar informações em dimensões relacionadas à comunicação, autonomia, autocuidado, habilidades sociais, autogestão/autodefensoria e ao campo laboral, o instrumento permitiu mapear o perfil do estudante.

Os resultados apontaram repertório bem desenvolvido nas dimensões de autonomia e atividades de vida diária, aspecto favorável à transição para o ensino superior. Ao mesmo tempo, indicaram a necessidade de intervenções voltadas ao fortalecimento da autodefensoria, das habilidades sociais e do planejamento acadêmico e profissional. Essa diferenciação interna aponta para a definição de metas específicas no PIT, evidenciando que o inventário orienta prioridades e estratégias de intervenção.

Assim, os achados reforçam que a qualidade do planejamento de transição depende da consistência da avaliação inicial. Quando estruturada por instrumentos específicos, essa etapa contribui para a elaboração de planos mais coerentes com as necessidades reais do estudante. Nessa perspectiva, o Inventário de Habilidades se apresenta como recurso articulador do processo decisório no âmbito do PIT, oferecendo base para a definição de metas, apoios e estratégias alinhadas ao perfil identificado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, A. H., STEPHENSON, J., CARTER, M.; CARLON, S. A systematic literature review of empirical research on postsecondary students with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, n. 4, 1531-1558, 2019.

BARBOSA, S. G. O Plano Individualizado de Transição como recurso pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos Macambira**, v. 7, n. 3, p. 225-231, 2022. Disponível em: . https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/812. Acesso em 13 fev. 2026.

FIELD, S.; MARTIN, J.; MILLER, R.; WARD, M.; WEHMEYER, M. **A practical guide for teaching self-determination**. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1998.

JOHNSON, J.; DODDS, R. L.; WOOD, J. Experiences of autistic college students in higher education and their relations with faculty. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 54, n. 8, p. 2902-2916, 2024.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

KOHLER, P. D. **A taxonomy for transition programming: linking research and practice**. Champaign, IL: University of Illinois, 1996.

MORNINGSTAR, M. E.; LANDMARK, L. J.; ZHANG, D. **Lessons learned from a decade of research on secondary transition**. Career Development for Exceptional Individuals, v. 33, n. 3, p. 168-177, 2010.

REDIG, A. G. **Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição – PIT: primeiros passos**. Ponta Grossa: Atena, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742086. Acesso em: 9 fev. 2026.

ROWE, D. A.; ALVAREZ, M. E.; MCGUIRE, J.; KOHN, S. **A national analysis of secondary transition practices and predictors of postschool success**. Exceptional Children, v. 87, n. 3, p. 281-299, 2021.

SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L.; PALMER, S. B.; FORBERG, H.; LITTLE, T. D.; LOPEZ, S. **Examining the relationship between self-determination and quality of life in youth with disabilities**. Journal of Special Education, v. 54, n. 3, p. 135-146, 2020.

SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L.; PALMER, S. B.; RIFKIN, R.; LITTLE, T. D. **Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities**. The Journal of Special Education, v. 48, n. 4, p. 256-267, 2015.

TEST, D. W.; MAZZOTTI, V. L.; MUSTIAN, A. L.; FOWLER, C. H.; KORTERING, L.; KOHLER, P. **Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities**. Career Development for Exceptional Individuals, v. 32, n. 3, p. 160-181, 2009.

WEHMEYER, M. L. **Self-determination as an educational outcome: a definitional framework and implications for intervention**. Journal of Developmental and Physical Disabilities, v. 9, n. 3, p. 175-209, 1997.

WEHMEYER, M. L. **Self-determination and individuals with severe disabilities: re-examining meanings and misinterpretations**. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, v. 30, n. 3, p. 113-120, 2005.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO TEA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Weverton da Silva Martins [1], Ana Maria de Oliveira Serafim[2], Gilmar Feliciano dos Santos

Resumo

O estudo analisa a relação entre escola e família no processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, com o objetivo de compreender como essa interação influencia o desenvolvimento infantil. Para isso, realizou-se uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em produções científicas e documentos institucionais sobre inclusão e práticas pedagógicas. Foram considerados estudos publicados dos últimos anos que abordam práticas inclusivas no contexto do TEA. Os estudos analisados indicam três eixos: desafio docente e família, práticas pedagógicas inclusivas e a importância da comunicação entre escola e família. Os resultados apontam desconhecimento sobre o TEA, lacunas na formação docente e a ausência de diagnóstico precoce constituindo obstáculos no processo educativo. Conclui-se que a articulação entre escola e família é fundamental para construção de um ambiente educacional inclusivo que favoreça no desenvolvimento cognitivo, social e comportamental das crianças.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Desenvolvimento infantil. Práticas pedagógicas. Interação família-escola. Educação especial.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema autismo na educação infantil surgiu da necessidade de compreender de que maneira a escola e a família podem atuar de forma conjunta na promoção do desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em um cenário educacional marcado pelas transformações sociais e tecnológicas do século XXI, a educação inclusiva consolidou-se como um princípio fundamental, orientando práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as singularidades de cada criança. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de revisão de literatura, como a articulação entre os contextos familiar e escolar influencia o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA.

A relevância da temática evidencia-se não apenas pela ampliação das discussões sobre inclusão, mas também pelos avanços nos estudos sobre diagnóstico, intervenções e estratégias pedagógicas relacionadas ao autismo. Esses progressos contribuem para qualificar a atuação docente e orientar as famílias, oferecendo subsídios que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e comportamental das crianças. No entanto, mesmo diante do maior acesso à informação, ainda persistem desafios, especialmente no que se refere à compreensão e aplicação de práticas pedagógicas eficazes.

A problemática que fundamenta este estudo consiste em compreender por que, apesar do apoio familiar e escolar, muitas crianças com TEA ainda apresentam dificuldades significativas em seu percurso de aprendizagem. Essa questão direciona a análise para aspectos como a adequação das práticas pedagógicas, o envolvimento das famílias e a efetividade da colaboração entre os profissionais da educação e responsáveis. A literatura aponta uma distância recorrente entre as orientações teóricas e a prática implementada nas

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

instituições, além de fragilidades na comunicação e no alinhamento entre os agentes envolvidos.

Diante desse cenário, o estudo busca discutir a importância de práticas pedagógicas inclusivas e ajustadas às necessidades específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de destacar a necessidade de fortalecimento da relação entre escola e família. A ausência de metodologias adaptadas, as dificuldades de acesso das famílias a informações qualificadas e a fragilidade de práticas colaborativas no contexto escolar configuram fatores que podem comprometer o desenvolvimento desses estudantes.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a interação entre escola e família influencia o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA na educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados por professores e famílias na educação de crianças com TEA; descrever práticas pedagógicas inclusivas adotadas na educação infantil e analisar como a comunicação e o trabalho colaborativo entre escola e família podem favorecer o desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITO E A HISTÓRIA DO AUTISMO: BREVES CONSIDERAÇÕES

O conceito de autismo passou por diversas reformulações ao longo do século XX, acompanhando avanços nas áreas de psiquiatria, psicologia e neurodesenvolvimento. Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como uma condição que afeta aspectos da comunicação, da interação social e do comportamento, manifestando-se ainda nos primeiros anos de vida (Brito, 2015). Brito (2015, p. 82) destaca que “o autismo é uma síndrome complexa que afeta três importantes áreas do desenvolvimento humano: a comunicação, a socialização e o comportamento”.

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, ao observar comportamentos de retração e fuga da realidade em pacientes com esquizofrenia (Cunha, 2013). Posteriormente, Leo Kanner em estudo realizado com onze crianças nos Estados Unidos, descreveu o que denominou de “distúrbio autístico do contato afetivo”, caracterizado por isolamento social, resistência à mudança e padrões específicos de linguagem (Rodrigues, 2010). O autor passou a denominar esse conjunto de características como Autismo Infantil Precoce, destacando dificuldades de interação social, manutenção rígida de rotinas e alterações linguísticas, como inversões pronominais e neologismos

Nesse mesmo período, Hans Asperger publicou o artigo “A psicopatia autista na infância”, no qual descreveu comportamentos semelhantes, especialmente entre meninos, contribuindo para a ampliação do debate científico sobre o espectro autista (Cunha, 2013). Ao longo das décadas, novos estudos reforçaram que o TEA apresenta grande variabilidade de manifestações e intensidades, o que levou à adoção da expressão “espectro” para abranger essa heterogeneidade diagnóstica (Cunha, 2013).

O termo autismo é atualmente compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta o desenvolvimento humano ao longo da vida, cujos primeiros sinais geralmente se manifestam nos três primeiros anos de vida. As manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) variam em intensidade e forma, de acordo com as características comportamentais e sociais de cada indivíduo. No entanto, esse entendimento não é estático, uma vez que, os avanços científicos têm ampliado e reformulado as concepções sobre o autismo ao longo do tempo.

De acordo com Brito (2015, p. 82), “o autismo é uma síndrome complexa que afeta três importantes áreas do desenvolvimento humano: a comunicação, a socialização e o comportamento”.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Historicamente, o termo autismo foi introduzido em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao descrever comportamentos de retração e afastamento da realidade em pacientes com esquizofrenia (Cunha, 2013). Posteriormente, em 1943, Leo Kanner realizou um estudo com onze crianças nos Estados Unidos, descrevendo características como isolamento social e dificuldades na interação afetiva, denominando esse quadro como "distúrbio autístico do contato afetivo".

Em 1949, Kanner publicou o artigo "A psicopatia autista na infância", descrevendo comportamentos semelhantes, especialmente em meninos, contribuindo para o avanço das investigações sobre o autismo. Ao longo das décadas, diversos estudos ampliaram a compreensão sobre o TEA, evidenciando sua complexidade e heterogeneidade. Embora importantes avanços tenham sido alcançados, ainda não há consenso absoluto sobre a etiologia do transtorno, sendo essa uma área em constante investigação científica. (Rodrigues, 2010).

Em 1944, Hans Asperger publicou o artigo "A psicopatia autista na infância", no qual descreveu comportamentos de afastamento social, observados com maior frequência em meninos, contribuindo para o avanço dos estudos sobre o autismo. Ao longo das décadas, diversos pesquisadores ampliaram a compreensão sobre o transtorno, tendo como referência inicial os estudos pioneiros de Leo Kanner. Essas investigações evidenciam que o conhecimento sobre o autismo foi construído progressivamente, a partir da observação de padrões comportamentais, permanecendo, ainda, lacunas quanto à sua etiologia.

No campo das políticas públicas, destaca-se a criação, em 2007, do Dia Mundial da Conscientização do Autismo pela Organização das Nações Unidas (ONU), celebrado em 2 de abril, com o objetivo de ampliar o conhecimento da sociedade sobre o transtorno e promover ações de inclusão. No Brasil, esse movimento contribuiu para o fortalecimento de políticas voltadas à população com TEA, como a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação representa um importante avanço ao assegurar direitos relacionados ao diagnóstico precoce, ao tratamento, ao acesso a serviços de saúde e à inclusão social.

Em nível local, observa-se a existência de instituições que oferecem suporte ao desenvolvimento de crianças com TEA, por meio de acompanhamento pedagógico, atendimento psicológico e ações de conscientização. Esses serviços, articulados ao Sistema Único de Saúde (SUS), contribuem para o atendimento das necessidades educacionais e de saúde dessas crianças, favorecendo seu desenvolvimento.

De acordo com Cunha (2013, p. 23), "o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas", o que reforça a compreensão de sua heterogeneidade e justifica a adoção do termo Transtorno do Espectro Autista. Apesar dos desafios associados ao transtorno, muitos indivíduos com TEA podem apresentar habilidades específicas em determinadas áreas, como atividades acadêmicas, artísticas ou esportivas, o que evidencia a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas potencialidades.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA AS CRIANÇAS AUTISTAS

A família constitui a primeira instância de socialização da criança, sendo responsável por observar, de forma inicial, possíveis alterações no desenvolvimento e no comportamento. Nesse contexto, pais ou responsáveis desempenham papel fundamental na identificação de sinais que podem indicar a necessidade de avaliação profissional para diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, em alguns casos, tais sinais são inicialmente interpretados como características transitórias do desenvolvimento infantil, o que pode retardar a busca por acompanhamento especializado.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Além disso, a falta de informação sobre o TEA pode dificultar a atuação das famílias no processo educativo, levando, por vezes, à adoção de práticas inadequadas, como punições ou estratégias pouco eficazes para lidar com comportamentos específicos. Essa situação evidencia a necessidade de ampliação do acesso a informações e orientações que auxiliem os responsáveis a compreender e apoiar o desenvolvimento da criança de maneira mais adequada.

A literatura aponta que o envolvimento familiar é um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças com TEA, sendo essencial o estabelecimento de um ambiente acolhedor e de apoio contínuo. A aceitação do diagnóstico e a participação ativa da família nas intervenções contribuem significativamente para a evolução das habilidades da criança e para sua inclusão nos diferentes contextos sociais.

No momento do diagnóstico, é comum que as famílias vivenciem diferentes reações emocionais, como dúvidas, inseguranças e dificuldades de aceitação. Com o tempo, no entanto, observa-se a tendência de reorganização dessas vivências, favorecendo a busca por estratégias de cuidado e acompanhamento mais adequadas às necessidades da criança.

No campo teórico, estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, como os de Piaget (2007), indicam que a aprendizagem ocorre por meio da interação ativa do sujeito com o meio. No caso de crianças com TEA, esse processo pode apresentar particularidades, exigindo mediações pedagógicas e familiares diferenciadas, que considerem suas especificidades e potencialidades ao longo do desenvolvimento.

O PAPEL DO PROFESSOR COM AS CRIANÇAS AUTISTAS

No contexto escolar, o professor desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à promoção da inclusão, à mediação das interações sociais e à adaptação de estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a utilização de recursos didáticos diversificados, aliada à observação contínua do desenvolvimento do estudante, permite identificar avanços, dificuldades e necessidades específicas, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em situações nas quais o estudante ainda não possui diagnóstico, o professor pode desempenhar um papel relevante na identificação de sinais que indiquem possíveis alterações no desenvolvimento, orientando a família quanto à necessidade de avaliação por profissionais especializados. Ressalta-se, contudo, que não cabe ao docente realizar diagnósticos, mas sim favorecer condições de aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar.

A literatura aponta que o diagnóstico precoce constitui um fator importante para o acompanhamento educacional, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para a observação das interações sociais e comportamentais das crianças. Conforme destaca Cunha (2016, p. 24-25), “alguns sinais podem ser observados no contexto escolar, como dificuldades de interação social, ausência ou limitação de contato visual, resistência a mudanças de rotina, comportamentos repetitivos, sensibilidade a estímulos sensoriais e dificuldades na comunicação”.

Diante dessas características, torna-se essencial que o professor esteja preparado para atuar com práticas pedagógicas inclusivas, considerando as especificidades de cada estudante. Essa preparação envolve não apenas a formação inicial, mas também a participação em processos contínuos de formação, como cursos, estudos e pesquisas, que possibilitem a ampliação do conhecimento sobre o TEA e suas implicações no contexto educacional.

Além disso, o trabalho com estudantes com TEA não deve ser responsabilidade exclusiva do professor, mas de toda a equipe escolar, incluindo gestores, coordenadores e

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

demais profissionais da educação, de modo a garantir um atendimento mais articulado e eficaz.

A parceria entre família e escola também se configura como elemento essencial nesse processo, uma vez que o desenvolvimento da criança com TEA depende da articulação entre os diferentes contextos nos quais está inserida. Conforme aponta Tanaka (2010, p. 115), a participação da família, aliada ao acompanhamento escolar, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades desses estudantes.

Assim, a atuação conjunta entre escola e família, aliada à formação continuada dos professores, favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e comportamental de crianças com TEA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura do tipo narrativa, de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar e discutir produções científicas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação infantil. A revisão narrativa permite a organização e interpretação de diferentes estudos sobre o tema, possibilitando a construção de uma análise teórica ampliada, sem a adoção de critérios rígidos próprios de revisões sistemáticas (Gil, 2017).

A produção deste estudo seguiu etapas estruturadas de levantamento, seleção, organização e análise crítica das obras consultadas. desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados SciELO**,** Google Acadêmico e Periódicos CAPES, no período de Fevereiro a Dezembro de 2025, com o intuito de reunir produções recentes e relevantes sobre o tema. Foram utilizados descritores em português e inglês, tais como: “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista”, “educação inclusiva”, “educação infantil”, “família e escola” e “práticas pedagógicas”, combinados por meio de operadores booleanos (AND, OR).

Como critérios de inclusão, foram considerados: estudos que abordassem o TEA no contexto educacional, publicações disponíveis na íntegra, textos nos idiomas português e inglês e produções alinhadas ao recorte temporal estabelecido. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo, bem como materiais duplicados. Ao final do processo de seleção, foram analisadas aproximadamente setenta e três produções científicas, entre artigos, livros e documentos institucionais.

A análise dos materiais selecionados foi realizada mediante leitura exploratória, seletiva e analítica, conforme orientações clássicas de revisão bibliográfica. Em seguida, o conteúdo foi organizado em categorias temáticas relativas aos principais eixos discutidos na literatura sobre TEA na educação infantil, tais como: práticas pedagógicas inclusivas, interações entre escola e família, adaptação curricular, desenvolvimento infantil e desafios no processo de acolhimento escolar. A síntese foi elaborada de forma crítica, buscando não apenas descrever os achados, mas interpretá-los à luz das contribuições e convergências presentes nos diferentes autores, de modo a construir uma reflexão integrada e coerente com o objetivo da pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A revisão de literatura possibilitou a identificação de evidências teóricas que dialogam diretamente com o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em analisar como a interação entre escola e família influencia o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Para fins analíticos, os resultados foram organizados em três eixos temáticos: (1) desafios enfrentados por professores e

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

famílias; (2) práticas pedagógicas inclusivas; e (3) contribuições da comunicação e do trabalho colaborativo entre escola e família.

Os estudos analisados evidenciam que os desafios enfrentados por professores e famílias são múltiplos e se manifestam tanto no âmbito diagnóstico quanto nos processos educativos. A literatura aponta que o TEA apresenta grande heterogeneidade de manifestações, o que exige acompanhamento individualizado e formação contínua dos profissionais envolvidos (Brito, 2015; Cunha, 2013; Rodrigues, 2010).

No contexto familiar, observa-se que parte significativa das dificuldades está relacionada à compreensão inicial do transtorno. Muitos responsáveis demoram a reconhecer os sinais do TEA ou os interpretam como características transitórias do desenvolvimento infantil, o que pode retardar o diagnóstico e o início das intervenções. Além disso, a ausência de informação adequada pode levar à adoção de práticas pouco eficazes no manejo comportamental, dificultando o desenvolvimento da criança.

No âmbito escolar, os desafios também se evidenciam, especialmente no que se refere às lacunas na formação docente e à ausência de diagnóstico precoce. Conforme destaca Cunha (2016), a identificação de sinais e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas dependem de formação continuada e de condições institucionais favoráveis. Características como dificuldades de interação social, limitações na comunicação e rigidez comportamental demandam práticas pedagógicas planejadas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, os resultados confirmam o primeiro objetivo específico da pesquisa, ao evidenciar que os desafios enfrentados por professores e famílias impactam diretamente o processo de aprendizagem de crianças com TEA. Ao analisar as práticas pedagógicas descritas na literatura, observa-se que a inclusão efetiva requer adaptações curriculares, flexibilização metodológica e estratégias que considerem as especificidades cognitivas, sensoriais e emocionais desses estudantes.

Entre as práticas mais recorrentes, destacam-se o uso de recursos visuais, a organização de rotinas estruturadas, a repetição orientada e a valorização dos interesses específicos das crianças. Além disso, estratégias como atividades lúdicas, intervenções individualizadas e uso de sistemas de comunicação alternativa demonstram potencial para ampliar o engajamento e a participação no ambiente escolar.

Esses achados reforçam que a prática pedagógica inclusiva não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve a construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa dos estudantes, respeitando suas singularidades. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de articulação entre formação docente, suporte institucional e participação familiar, elementos fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva.

A terceira categoria temática refere-se à interação entre família e escola, evidenciada na literatura como um dos pilares para a efetivação da inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os estudos analisados indicam que a articulação entre professores, responsáveis e equipe pedagógica constitui elemento central para o acompanhamento e desenvolvimento dessas crianças (Tanaka, 2010).

Observa-se que contextos nos quais há diálogo contínuo, compartilhamento de informações e alinhamento de expectativas tendem a apresentar resultados mais consistentes no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a participação ativa da família favorece a continuidade das intervenções realizadas na escola, enquanto o reconhecimento, por parte da instituição escolar, do papel dos responsáveis contribui para o fortalecimento do vínculo educativo.

Entretanto, a literatura também evidencia a presença de entraves nessa relação, como a ausência de comunicação efetiva, o desconhecimento das famílias acerca do TEA, a fragilidade de estratégias institucionais de acompanhamento e a sobrecarga docente,

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

frequentemente associada à falta de apoio multiprofissional. Tais fatores limitam a consolidação de práticas colaborativas e comprometem a efetividade das ações inclusivas.

Em contrapartida, quando essa articulação se estabelece de forma consistente, observam-se impactos positivos no comportamento, na autonomia e na aprendizagem das crianças. Esses achados corroboram o terceiro objetivo específico da pesquisa, ao demonstrar que a comunicação e o trabalho colaborativo entre família e escola constituem elementos determinantes para o desenvolvimento infantil no contexto do TEA.

A análise integrada dos três eixos temáticos revela que desafios, práticas pedagógicas e interação família-escola configuram um sistema interdependente. Nesse sentido, a literatura aponta que práticas inclusivas tendem a ser mais eficazes quando associadas à formação docente, ao suporte institucional e à participação ativa da família. Do mesmo modo, a superação dos desafios identificados está diretamente relacionada ao acesso à informação qualificada, ao diagnóstico precoce e à organização de ambientes escolares inclusivos.

Por fim, os resultados evidenciam a permanência de uma lacuna entre os pressupostos teóricos da educação inclusiva e sua efetiva implementação no contexto escolar. Apesar dos avanços normativos e conceituais, a inclusão de crianças com TEA ainda depende de ações articuladas, contínuas e sistemáticas entre os diferentes atores envolvidos, o que reforça a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais integradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo evidenciam que a interação entre escola e família constitui elemento central no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. A revisão de literatura permitiu identificar que, apesar dos avanços no campo da educação inclusiva, persistem desafios relacionados à compreensão do transtorno pelas famílias e às lacunas na formação docente, fatores que impactam diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados indicam que estratégias como o uso de recursos visuais, a organização de rotinas estruturadas e a mediação pedagógica sensível contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças com TEA. No entanto, tais práticas tendem a apresentar maior efetividade quando articuladas a uma relação colaborativa entre escola e família, baseada no diálogo, no compartilhamento de informações e na corresponsabilidade pelo processo educativo. Nesse sentido, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado.

A análise também evidencia que o fortalecimento desse vínculo favorece não apenas avanços cognitivos, mas também aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento infantil. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação e da implementação de estratégias institucionais que promovam a participação ativa das famílias no contexto escolar.

Como limitação, ressalta-se o caráter exclusivamente bibliográfico da pesquisa, o que aponta para a necessidade de investigações empíricas que analisem, no contexto escolar, a efetividade das práticas colaborativas entre família e escola.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre o TEA na educação infantil, oferecendo subsídios teóricos que favoreçam a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e articuladas às necessidades das crianças e de suas famílias.

AGRADECIMENTOS

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Agradecemos às nossas famílias e aos educadores que, por meio de suas experiências e práticas, inspiram reflexões e pesquisas voltadas à construção de uma educação mais inclusiva. Reconhecemos também a contribuição dos pesquisadores da área da educação inclusiva e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas produções científicas fundamentaram as discussões apresentadas neste trabalho. Agradecemos à instituição de ensino e ao evento científico pela oportunidade de socialização e debate de conhecimentos na área educacional. Por fim, expressamos nossa gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo e para o fortalecimento das reflexões sobre a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento infantil de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5**. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013.

AUTISMO: **compreensão e práticas baseadas em evidências**. São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, 2024 (PDF). Disponível em: https://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/areas-tecnicas-da-ses/curso-de-qualificacao-em-tea-para-profissionais-do-sus/autismo_-_praticas_baseadas_em_evidencias.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRITO, Elaine Rodrigues. **A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no Município de Sinop – Mato Grosso**. Revista Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 2 (15. ed.), p. 82-91, jun./jul. 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 62/139: Dia Mundial de Conscientização do Autismo**. Nova York, 2007. Disponível em: https://www.un.org. Acesso em: 15 out. 2025.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. **Construindo uma pesquisa do "tipo etnográfico" na educação**. Revista Principia: Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, v. 1, n. 28, p. 108-118, dez. 2015.

TANAKA, L. M. **Contos de fadas frente à inclusão escolar: a construção da imagem simbólica coletiva**. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2010.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A METÁFORA DO MICÉLIO – UMA REINTEPRETAÇÃO DA MEMÉTICA PARA O CAMPO DO ENSINO[1]

Carlos Henrique da Costa Barreto[2]; Taís Steffenello Ghisleni[3]

Resumo

Este trabalho situa-se no campo da memética, partindo de sua concepção clássica sobre a replicação cultural baseada na metáfora do vírus para descrever a difusão de informações. Nosso objetivo é apresentar a Metáfora do Micélio como uma reinterpretação da memética aplicada ao ensino e às mídias, propondo o conceito de Memética Mutualista. A metodologia caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza teórica fundamentado na revisão bibliográfica de autores clássicos e na comparação entre as dinâmicas biológicas de vírus e fungos. Na discussão dos resultados, argumentamos que, enquanto a metáfora viral enfatiza o contágio e a competição, a do micélio descreve melhor processos de interdependência, formação de redes simbólicas e integração gradual do conhecimento. As considerações finais apontam que a metáfora micelial complementa a viral ao oferecer uma dimensão ecológica em que memes e sujeitos estabelecem relações simbióticas, valorizando a agência humana e a sustentabilidade dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Cultura Digital. Ensino. Ecologia do conhecimento. Memética. Informação.

INTRODUÇÃO

Conforme Chagas (2021), os memes que conhecemos da internet como peças de humor, em multiformatos, são na verdade a ponta de um iceberg muito maior e mais antigo. O termo vem de Richard Dawkins, em 1976, em sua obra "O Gene Egoísta", cunhado para descrever ideias que se replicam de mentes para mentes originando processos culturais análogos à transmissão genética. Dependentes do substrato físico-biológico, o cérebro, mas replicativo e evolutivamente independentes do sistema biológico (Dawkins, 2007; Popper, 1974). O termo passou a ter maior notoriedade nos estudos sociais com a democratização da internet ao início dos anos 2000, e passou a descrever as peças humorísticas que rapidamente se popularizaram nesse ambiente por uma associação ao seu comportamento – a propagação viral (Chagas, 2021).

Nessa ideia, o presente trabalho compreende-se no campo da memética – entendido como o estudo dos memes – e deriva de uma Tese de Doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria/RS que visa sistematizar a memética formalmente e identificá-la como um campo de relações com o ensino, uma vez que, em sua essência, propõe lentes interpretativas acerca dos processos de difusão de informações.

Nesse recorte, partimos da metáfora do vírus, utilizada por diferentes autores para descrever os processos de transmissão memética entre cérebros, mentes ou culturas, e propomos uma reinterpretação dessa metáfora no campo do ensino. Considerando uma perspectiva McLuhaniana da memética, na qual veículo e informação dependem de uma relação simbiótica, podemos observar analogia com o ensino em sala de aula – entendido como a relação aluno–professor–conteúdo –, contexto no qual a metáfora do vírus pode não ser a mais adequada para

[1] Trabalho desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
[2] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria/RS, carloshcb123@gmail.com
[3] Professora Dra. no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPGEHL) e no curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria/RS, taisghileni@yahoo.com.br

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

compreender tais processos, sendo mais produtiva a metáfora dos fungos simbióticos. Por conseguinte, nosso objetivo geral aqui é apresentar a Metáfora do Micélio, compreendendo os memes (a informação) e seus receptores como interdependentes, em uma relação mutualista, especialmente em contextos como o ensino e o estudo das mídias.

Este é um estudo qualitativo de natureza teórica, conforme Gil (2002) que não se utiliza de dados estatísticos, mas de leituras teóricas como lentes interpretativas para fenômenos reais, identificáveis. O trabalho se desenvolve em dois momentos: o resgate da conceituação memética entre autores de referência, com a sustentação da metáfora do vírus, e então a discussão acerca do micélio e do funcionamento dos fungos mutualistas, em comparação aos vírus – seguida pelas conclusões finais deste estudo.

A MEMÉTICA E A METÁFORA DO VÍRUS

No "Gene Egoísta", a memética delineada por Dawkins (2007) – ainda não formalizada, no entanto – parte da transposição do modelo darwiniano para o campo cultural, propondo o meme como unidade de transmissão sujeita à variação, seleção e retenção. O meme é o replicador, análogo ao gene, cuja permanência depende da capacidade de copiar-se com alguma fidelidade e competir por recursos limitados, especialmente atenção e memória. A cultura, para Dawkins (2007), não é mero subproduto da biologia, mas algo além, que opera segundo a lógica da sobrevivência diferencial – cuja tese posteriormente é melhor aprofundada por Dennett e Blackmore. De toda forma, o autor lança primariamente a metáfora do vírus: para ele, "os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação" (Dawkins, 2007, p. 330). Segundo o biólogo britânico, a analogia não é ornamental, mas estrutural, pois enfatiza o caráter competitivo e autointeressado da informação cultural.

Para descrever esse exemplo, Dawkins (2007) traz as religiões, slogans, melodias, costumes e outros elementos que ilustram padrões persistentes, não necessariamente por serem verdadeiros ou benéficos, mas por serem eficazes replicadores. E embora reconheça o poder desses replicadores culturais, Dawkins (2007) sustenta que os seres humanos possuem a capacidade singular de previsão consciente. "Temos o poder de desafiar os genes egoístas que herdamos e, se necessário, os memes egoístas com que fomos doutrinados" (Dawkins, 2007, p. 343). Sua metáfora do vírus, portanto, não elimina a agência humana, mas a coloca sob tensão com forças culturais que competem por dominação cognitiva.

Dennett (1995), em "La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar", amplia essa perspectiva ao integrar a memética à filosofia da mente. Para ele, "uma mente humana é também um artefato criado quando os memes reestruturam um cérebro humano a fim de convertê-lo em um habitat mais apropriado para si mesmos" (Dennett, 1995, p. 220)[4]. A mente é compreendida como uma máquina virtual instalada no hardware cerebral, cuja operação depende de conteúdos culturais internalizados. A metáfora do vírus adquire, nesse contexto, um caráter mais técnico: memes competem entre si por espaço e controle dentro do sistema cognitivo, como processos que disputam prioridade de execução. Ainda assim, Dennett (1995) não suprime a agência. O sujeito, embora constituído por fluxos meméticos, mantém capacidade reflexiva para examinar e reorganizar os conteúdos que o habitam. "A mente independente lutando para proteger a si mesma de memes estranhos e prejudiciais não passa de um mito" (Dennett, 1995, p. 220)[5]. Memes bem-sucedidos são aqueles que conseguem integrar-se à narrativa do "eu" e orientar comportamentos futuros. Entretanto, o reconhecimento dessa

[4] Tradução nossa. Original de "*una mente humana es también un artefacto creado cuando los memas reestructuran un cerebro humano a fin de convertirlo en un hábitat más apropiado para sí mismos*".
[5] Tradução nossa. Original de "*La mente independiente luchando por protegerse a sí misma de memas extraños y dañinos no es más que un mito*".

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

dinâmica não implica determinismo absoluto. A metáfora viral, em sua formulação, destaca a competição e a colonização cognitiva, mas admite que indivíduos podem deliberadamente adotar ou rejeitar determinados conjuntos de ideias. A cultura evolui porque os memes encontram cérebros capazes de selecioná-los, reinterpretá-los e transmiti-los.

Brodie (2010) radicaliza a ideia da infecção ao popularizar a expressão "vírus da mente". Para ele, memes exploram predisposições biológicas ancestrais, como os impulsos ligados à sobrevivência e à reprodução, para garantir sua replicação. A metáfora viral deixa de ser apenas analogia e torna-se modelo explicativo central do comportamento humano. Ideias podem sequestrar a atenção, automatizar respostas e induzir ações que favorecem sua difusão. "Esta é a revelação mais surpreendente e profunda da ciência da memética: seus pensamentos nem sempre são ideias originalmente suas. Você 'pega' pensamentos — fica contagiado por eles" (Brodie, 2010, p. 8). Apesar disso, Brodie (2010) não elimina totalmente a possibilidade de autonomia. "A partir de uma reflexão criteriosa, é possível escolher conscientemente sua programação memética de modo a melhor atender aos objetivos que você pretende alcançar em sua vida" (Brodie, 2010, p. 106). A agência, nesse modelo, é parcial e exige esforço deliberado. A metáfora do vírus cumpre uma função pedagógica ao alertar para o caráter invasivo e autopreservador de certas ideias. O ser humano não é mero hospedeiro passivo, mas tampouco é plenamente soberano sobre o conteúdo que o constitui. A memética, assim, adquire dimensão ética ligada à responsabilidade sobre o que se replica.

Enfim, é Blackmore (1999) quem leva a metáfora viral ao seu ponto máximo ao defender que os memes constituem a própria subjetividade. "O 'eu' é um vasto complexo de memes – talvez o mais insidioso e difundido de todos. Eu o chamarei de '*selfplex*'" (Blackmore, 1999, p. 231)[6]. Para a autora, que rompe com os outros meméticos, não há agência autônoma por trás da replicação; há apenas replicadores competindo por permanência. "O livre-arbítrio, assim como o eu que o 'possui', é uma ilusão. Por mais aterrorizante que esse pensamento possa parecer, sugiro que ele seja verdadeiro" (Blackmore, 1999, p. 236)[7]. Nesse enquadramento, a metáfora do vírus deixa de ser figura retórica e passa a descrever a ontologia do sujeito: somos veículos temporários de instruções culturais que buscam perpetuar-se.

Em síntese, Dawkins (2007), Dennett (1996), Brodie (2010) e Blackmore (1999) convergem ao compreender os memes como replicadores culturais que operam segundo lógica darwiniana e se difundem com diferentes graus de centralidade teórica à metáfora viral. Divergem, contudo, quanto ao estatuto da agência humana. Enquanto Dawkins e Dennett preservam a possibilidade de escolha reflexiva diante da pressão memética, Brodie admite uma autonomia condicionada e Blackmore a dissolve quase por completo. A metáfora do vírus, comum aos quatro, evidencia a dimensão competitiva, invasiva e autopropagadora da cultura, constituindo o núcleo explicativo da memética em sua formulação clássica, o que chamaremos aqui de Memética Viral. Entretanto, essa perspectiva tende a privilegiar dinâmicas de competição e infecção cultural, oferecendo menos ferramentas para compreender processos de cooperação simbólica e interdependência entre sujeitos e informação, aspecto que será retomado na seção seguinte.

A MEMÉTICA, OS VÍRUS E OS FUNGOS

A realidade humana pode ser compreendida como uma arquitetura memética invisível, na qual os seres humanos atuam como veículos simbólicos de propagação. Conforme Dawkins (2007), os memes funcionam como unidades de transmissão cultural que se propagam saltando de

[6] Tradução nossa. Original de "*The self is a vast memeplex – perhaps the most insidious and pervasive memeplex of all. I shall call it the 'selfplex*'".
[7] Tradução nossa. Original de "*Free will, like the self who 'has' it, is an illusion. Terrifying as this thought seems, I suggest it is true*".

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

cérebro em cérebro por meio de um processo de imitação. A partir dessa constatação, podemos propor uma atualização conceitual da própria memética. As gerações teóricas anteriores consolidaram a metáfora segundo a qual memes funcionariam como vírus: entidades que contaminam mentes e se espalham por contágio. As mentes como substratos, as mídias diversas como veículos e os processos de contaminação configuram fatores-chave. Contudo, já que as analogias primárias da memética se iniciam em relações biológicas, podemos dizer que a metáfora do vírus não contempla de forma funcional todos os processos de replicação memética. Ela se revela limitada quando confrontada com a natureza do próprio fenômeno cultural, ao menos segundo as bases ontológicas da memética aqui revisitadas.

Do ponto de vista biológico, os vírus constituem entidades acelulares cuja existência depende integralmente da invasão de células hospedeiras para a realização de seus ciclos reprodutivos. Incapazes de metabolizar ou se replicar de forma autônoma, introduzem seu material genético (*DNA* ou *RNA*) no interior da célula infectada e passam a utilizar sua maquinaria molecular para produzir novas partículas virais, frequentemente em grande quantidade. Esse processo, conhecido como replicação viral, pode culminar na exaustão celular, na disfunção tecidual e no comprometimento progressivo de órgãos vitais, desencadeando respostas inflamatórias sistêmicas que, em determinados contextos, evoluem para quadros graves e fatais. Além disso, os vírus contam com diferentes estratégias replicativas, como os ciclos lítico e lisogênico, que permitem a certos tipos permanecerem latentes no organismo por longos períodos, integrando-se ao genoma da célula hospedeira ou mantendo-se metabolicamente inativos (ou assintomáticos) até que condições favoráveis possibilitem nova ativação, o que contribui para a persistência das infecções e para a complexidade clínica de seu controle terapêutico e epidemiológico (Murray; Rosenthal; Pfaller, 2022).

Eventos que evidenciam a propagação viral estão intrinsecamente vinculados à condição humana: à mobilidade urbana e rural, à densidade populacional, às condições sanitárias e às estruturas políticas e econômicas, transformando surtos localizados em crises globais e os vírus em forças biológicas capazes de reorganizar profundamente sistemas sociais inteiros (Taubenberger; Morens, 2010). Nesse cenário, o hospedeiro pode possuir um sistema de leucócitos prontos para sua defesa ou recorrer a recursos externos, como vacinas e medicamentos. Ainda assim, a história biológica demonstra, ao longo das eras, corpos e populações que sucumbem a gripes, pestes e comorbidades adquiridas. Epidemias históricas, como as provocadas pelos vírus da influenza, da varíola, do *HIV* e, mais recentemente, do *SARS-CoV-2*, evidenciam que a disseminação viral em larga escala pode resultar não apenas em colapso fisiológico individual, mas também em impactos demográficos, sociais e econômicos significativos, configurando os vírus como agentes centrais na dinâmica das doenças infecciosas humanas (Fiocruz, 2021).

O meme, entretanto, não pode destruir aquele que o transporta. Sendo a mente, a cultura ou, enfim, o humano seu substrato final de replicação, tal desaparecimento implicaria a extinção do próprio sistema memético que nele habita. Conforme Dennett (1995), os memes podem ser compreendidos como simbiontes que invadem a mente e, em muitos casos, dependem da saúde e da continuidade do hospedeiro para garantir sua própria sobrevivência e replicação. Dessa forma, propomos outra imagem, mais fiel à dinâmica memética: os memes não se comportam como vírus, mas como fungos. Memes são como fungos que se alastram pela esfera cultural humana, e a internet pode ser compreendida como uma arquitetura invisível de memes, um vasto micélio digital.

Do ponto de vista biológico, os fungos constituem organismos eucariontes heterotróficos que desempenham múltiplos papéis ecológicos, podendo atuar como decompositores (sapróbios), mutualistas ou parasitas, conforme o tipo de interação que estabelecem com outros organismos. Como decompositores, participam ativamente da ciclagem de nutrientes, degradando matéria orgânica complexa e reintegrando elementos

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

essenciais aos ecossistemas. Em relações mutualísticas, como nas micorrizas e nos líquens, associam-se a plantas e algas ou cianobactérias, promovendo trocas metabólicas benéficas que ampliam a absorção de água e minerais, ao mesmo tempo em que recebem compostos orgânicos necessários à sua sobrevivência. Quando assumem caráter parasitário, os fungos, diferentemente dos vírus, tendem a manter seus hospedeiros vivos por longos períodos, estabelecendo infecções crônicas ou relações de dependência metabólica relativamente estáveis, nas quais a morte do organismo infectado não constitui condição funcional para sua replicação ou disseminação. De toda forma, suas características revelam uma dinâmica biológica baseada muito mais na coexistência, na adaptação e na integração ecológica do que na destruição imediata do substrato vital que os sustenta (Tortora; Funke; Case, 2017).

É bem verdade que essa proposição pode, à primeira vista, soar como uma analogia saída da cultura pop – tomando como exemplo as séries *The Walking Dead* e *The Last of Us*. No universo de *The Walking Dead*, o vírus aniquila seus hospedeiros: mata-os, esvazia-os de identidade e transforma sua existência em mera consequência biológica da infecção. O organismo é destruído, e com ele desaparece qualquer possibilidade de continuidade consciente. O produto final nem sequer é o *Zumbi Chalmersiano*, desprovido de *qualia*, as características subjetivas e qualitativas (Chalmers, 1996), mas um corpo morto que, no entanto, ainda caminha e é hostil. Já a representação fictícia do fungo *Cordyceps*, em *The Last of Us*, opera de modo distinto: não elimina imediatamente seus infectados; ao contrário, preserva seus corpos como estruturas funcionais, integrando-os progressivamente a uma vasta e silenciosa floresta de micélio. Cada novo indivíduo contaminado não é apenas uma vítima, mas um novo ponto de expansão da rede, um prolongamento vivo de um sistema maior, distribuído e interconectado.

É nessa segunda imagem que a dinâmica memética encontra sua metáfora mais precisa. Memes não prosperam na destruição de seus portadores, mas em sua permanência. Expandem-se pela integração, pela adaptação e pela convivência com as mentes humanas, formando redes simbólicas que crescem à medida que novos sujeitos passam a habitá-las e reproduzi-las. A cultura pode ser compreendida como um ecossistema narrativo e cognitivo: uma imensa rede micelial de ideias, signos e afetos que se alastra silenciosamente sob a superfície da história, conectando indivíduos, épocas e linguagens, inclusive aquelas nascidas nos territórios da ficção, dos games e das séries que hoje também educam, formam e significam o mundo. Os memes da internet, por sua vez, inseridos no contexto da cultura digital, podem ser compreendidos como a manifestação de um grande micélio digital, que se expande pelos nós e conexões das redes sociotécnicas. Nessa perspectiva, a circulação memética deixa de ser compreendida apenas como contágio informacional e passa a ser analisada como um processo reticular de crescimento, no qual ideias se conectam, se transformam e se adaptam continuamente às condições do ambiente comunicacional. Se considerarmos a dinâmica de replicação e transformação memética em Recuero (2009), nesse ambiente cada compartilhamento, reinterpretação ou remixagem funciona como uma nova hifa simbólica, reforçando sua capacidade de circulação, adaptação e permanência no ecossistema comunicacional contemporâneo, ao mesmo tempo em que prolonga a rede memética – um vasto micélio digital de memes.

Nessa perspectiva, nossos memeplexos não nos transformam necessariamente em zumbis meméticos ou corpos parasitados por ideias, como descreve Dennett (1993). Assim como o micélio que se espalha silenciosamente sob o solo, formando redes complexas de hifas entrelaçadas como um sistema neural, ou como sistemas de laços e conexões, os memes se instalam nas consciências e constroem teias simbólicas invisíveis, autônomas, mutáveis e persistentes. Evoluem, adaptam-se, conectam-se entre si e formam comunidades cognitivas, atravessando gerações, territórios e contextos históricos, seja no mundo offline, na mídia ou na internet. A cultura humana, nesse horizonte, revela-se como uma vasta floresta simbólica sustentada por uma rede micelial de significados: uma ecologia invisível em que ideias se

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

replicam, convivem, disputam espaço, cooperam e se transformam, moldando – e sendo moldadas por – aqueles que as carregam. Compreender os memes como estruturas miceliais amplia a compreensão dos processos de circulação cultural e reafirma o papel ativo do sujeito, isto é, da agência humana, na manutenção, reinvenção e transmissão dos sentidos que organizam a experiência humana – sem excluí-lo nem centralizá-lo, mas situando-o como variavelmente dependente das condições do meme, do contexto socio-histórico-cultural e dos próprios indivíduos.

Alguns fungos apresentam elevada potência adaptativa e reprodutiva, produzindo esporos capazes de atravessar longas distâncias e colonizar ecossistemas inteiros, como ocorre com *Armillaria ostoyae*, considerado um dos maiores organismos vivos do planeta, ou com espécies do gênero *Ophiocordyceps*, cuja capacidade de infiltração e controle comportamental de hospedeiros revela níveis extremos de especialização biológica. Outros, por sua vez, mostram-se altamente sensíveis às variações de clima, umidade e temperatura, dependendo de condições ambientais específicas para sobreviver, como ocorre com diversos fungos micorrízicos, cuja existência está intrinsecamente ligada à saúde do solo e das raízes com as quais estabelecem simbiose. Em outras palavras, a força de uma floresta de micélio não depende apenas do fungo, mas das diversas condições ao seu redor.

Os memes, de modo análogo, quando imersos nos ambientes culturais e nas trocas humanas, também dependem de múltiplos fatores para sua permanência, transformação ou extinção: o contexto histórico, as estruturas midiáticas disponíveis, os regimes de visibilidade, os afetos coletivos, as disputas simbólicas e, sobretudo, as condições sociais que favorecem ou limitam sua circulação. Conforme Dennett (1997), a agência humana atua como uma máquina de escolher, na qual a consciência funciona como uma interface capaz de interpretar, avaliar e decidir quais memes serão assimilados ou rejeitados. Isso nos permite abandonar a compreensão dicotômica entre indivíduos passivos e indivíduos agenciadores, reconhecendo os memes como organismos informacionais funcionais que coexistem com seus portadores em um equilíbrio instável, negociado continuamente entre biologia, cultura, técnica e história.

Por fim, podemos propor à memética, com maior consistência, uma lente McLuhaniana, na qual memes e seus veículos estabelecem uma relação simbiótica, sem que o foco de importância se desloque exclusivamente para um ou para outro. Conforme o exposto anteriormente pelos autores – independentemente de haver uma agência humana ou não –, os memes são replicadores que utilizam obrigatoriamente veículos físicos, como livros, imagens, textos e a própria comunicação, para assegurar sua circulação sobre o substrato da mente humana. Nessa perspectiva, tanto os memes quanto seus meios de circulação desempenham papéis igualmente fundamentais em seus processos de propagação, uma vez que operam sobre os mesmos substratos: a mente humana e a cultura. O benefício da memética depende do mutualismo.

CONCLUSÃO – O MICÉLIO DIGITAL

A aplicação dessa metáfora, contudo, só funciona diante de algumas ponderações. Primeiro, devemos reconhecer que nem todos os vírus conduzem seus hospedeiros à morte, tampouco a letalidade constitui, sob o ponto de vista evolutivo, uma estratégia universalmente vantajosa. Como aponta o estudo citado de Murray, Rosenthal e Pfaller (2022), diversos vírus estabelecem relações crônicas ou latentes com seus organismos hospedeiros, integrando-se ao genoma celular ou mantendo-se metabolicamente ativos em níveis que não inviabilizam a continuidade da vida. Em muitos casos, a persistência do hospedeiro amplia as possibilidades de disseminação e favorece a estabilidade do próprio agente infeccioso ao longo do tempo. Nossa proposta, por conseguinte, não deve ser tomada como absolutização interpretativa.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A proposta do micélio digital não busca substituir a metáfora viral por exclusão, mas deslocar o eixo explicativo para situações em que a relação entre informação e veículo apresenta traços de interdependência estrutural. Há contextos comunicacionais nos quais a informação não apenas utiliza um suporte para se replicar, mas depende da vitalidade desse suporte para continuar existindo de forma significativa. Nesse tipo de configuração, a destruição do portador comprometeria a própria continuidade do sistema simbólico. O que está em jogo não é apenas a replicação, mas a manutenção de uma rede funcional de circulação. No campo das mídias, essa interdependência torna-se evidente. Conforme Brodie (2010, p. 195): “se a televisão não exercesse um efeito tão poderoso sobre nosso comportamento, os anunciantes não gastariam bilhões de dólares por ano para moldar nossos hábitos de consumo [...]”. Isso porque, determinadas formas discursivas não prosperam na exaustão de seus públicos, mas na sua permanência ativa. A sustentabilidade de um ecossistema comunicacional depende da continuidade das audiências, da renovação das práticas interpretativas e da preservação das condições cognitivas que permitem a recepção e a ressignificação dos conteúdos. A metáfora micelial permite descrever esse processo como uma expansão em rede, baseada na conexão progressiva entre nós que permanecem operantes.

No ensino, a diferença torna-se ainda mais nítida. Se a metáfora viral enfatiza a transmissão e a replicação de conteúdos, a metáfora micelial evidencia a formação gradual de estruturas cognitivas interligadas. O objetivo pedagógico não consiste em saturar o aluno com informações até o esgotamento de sua capacidade de assimilação, mas em favorecer a consolidação de conexões conceituais duráveis. Morin (2000, p. 36) afirma que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. A aprendizagem eficaz implica a integração de novos conteúdos a redes preexistentes, formando um sistema progressivamente mais complexo de relações semânticas. No ensino, a informação não anula o sujeito que a recebe, mas se estabiliza nele, transformando-o e sendo transformada.

A simbiose, portanto, torna-se categoria analítica central desta que agora chamaremos de Memética Mutualista. Por Memética Mutualista compreendemos um regime de circulação cultural no qual memes e sujeitos estabelecem relações de interdependência, nas quais a permanência de um contribui para a continuidade do outro. Nesse modelo, a difusão cultural não se organiza prioritariamente pela lógica do contágio competitivo, mas pela formação progressiva de redes simbólicas estáveis, nas quais informação, meio e intérpretes evoluem conjuntamente. Em determinados ambientes culturais, memes e sujeitos estabelecem relações mutualistas nas quais ambos se modificam ao longo do processo. Em contextos como as mídias e o ensino, não podemos considerar a circulação cultural exclusivamente como infecção ou contágio. Pelo contrário, precisamos considerá-la como processo de integração distribuída, no qual a expansão ocorre por conexão, adaptação e estabilização relacional. A metáfora micelial, associada a uma Memética Mutualista, amplia o repertório explicativo da memética ao introduzir uma dimensão ecológica mais consistente, valorizando o contágio, mas distanciando-se do caráter infeccioso, num sentido danoso, da Memética Viral – e passa a ser pensada como uma ecologia simbólica, na qual a permanência do sistema depende da continuidade dos vínculos que o sustentam. A coexistência das duas metáforas, portanto, não é contraditória: iluminam aspectos distintos do mesmo fenômeno, para cenários diferentes. Nossa Memética Mutualista não busca invalidar a Memética viral: a metáfora viral descreve adequadamente dinâmicas de explosão informacional e de replicação acelerada; a metáfora micelial descreve com maior precisão contextos em que informação e meio dependem reciprocamente de sua continuidade para que o sistema simbólico se mantenha – bem como o desenvolvimento mútuo entre hóspede e hospedeiro ou entre informação e substrato.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BRODIE, Richard. **Vírus da mente**: a nova e revolucionária ciência dos memes e como ela pode ajudá-lo. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Cultrix, 2010.

CHAGAS, Viktor. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB-Revista Brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 95, 2021.

CHALMERS, David. **The conscious mind**: in search of a fundamental theory. New York: Oxford University Press, 1996.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DENNETT, Daniel. **La conciencia explicada**: una teoría interdisciplinar. Tradução de Sergio Balari Ravera. Barcelona: Paidós, 1995.

FIOCRUZ. **Vigilância em saúde e pandemia de COVID-19**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MURRAY, Patrick R.; ROSENTHAL, Ken S.; PFALLER, Michael A. **Microbiologia médica**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2022. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/books/9788595159662.

POPPER, Karl. **The rationality of scientific revolutions**. In: HARRE, R. (ed.). Problems of scientific revolution. Oxford: Clarendon Press, 1974. p. 72-101

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

TAUBENBERGER, Jeffery K.; MORENS, David M. Influenza: the once and future pandemic. **Public health reports**, v. 125, n. 3_suppl, p. 15-26, 2010.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Luiz Cristiano Souza dos Santos[1], Denise Madeira de Castro e Silva[2]

Resumo

O estudo investiga a leitura e a escrita na Educação Infantil, temática que suscita debates complexos no campo pedagógico. O objetivo foi analisar e sistematizar a produção científica sobre o tema, identificando tendências teóricas e implicações para as práticas na pré-escola. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica sistematizada (2014-2024), nas bases da Capes e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados revelaram duas vertentes predominantes: uma que enfatiza a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética como direito de conhecimento e outra focada nas práticas sociais e letramento. A análise aponta que a imprecisão em documentos orientadores pode acentuar desigualdades no acesso à cultura escrita. Conclui-se que a leitura e a escrita devem ser integradas como linguagens sociais, garantindo o direito à convivência com a cultura escrita sem antecipar a alfabetização formal, respeitando a ludicidade e a identidade da infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Leitura e escrita. Políticas públicas. Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

A abordagem da leitura e da escrita na Educação Infantil constitui um campo marcado por inquietações e divergências teóricas. Atualmente, observa-se a necessidade de pesquisas que articulem as práticas pedagógicas às políticas públicas, especialmente na pré-escola. Diante desse cenário, esta pesquisa compreende a leitura e a escrita não como habilidades mecânicas de codificação, mas como linguagens sociais essenciais para a construção de significados e o enriquecimento cultural da criança.

O objetivo deste trabalho foi analisar e sistematizar a produção científica sobre o tema, identificando tendências teóricas e enfoques que auxiliem na compreensão da intencionalidade pedagógica nesta etapa.

Para fundamentar essa investigação, realizou-se uma revisão de literatura, processo fundamental para identificar lacunas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Tal etapa permite a "ruptura" com pré-conceitos, transformando o fato social em fato científico por meio do rigor metodológico e do distanciamento crítico (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

Metodologicamente, utilizou-se o levantamento bibliográfico sistematizado (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021) nos portais Capes e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2014-2024). A combinação dos termos "leitura e escrita", "educação infantil" e "políticas públicas" resultou na seleção final de 12 produções. A análise mapeou tendências que oscilam entre a defesa da escrita como objeto de reflexão e a perspectiva das práticas sociais atreladas à oralidade. O estudo situa-se nesse continuum investigativo, avaliando as repercussões das políticas vigentes e o desafio de garantir o acesso à cultura escrita respeitando a identidade inalienável da Educação Infantil.

[1] Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, Mestrando no Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, luiz-santos04@uergs.edu.br.

[2] Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ Uergs. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado Profissional em Educação. Coordenadora do Observatório Gaúcho da Educação Infantil (OGEIPP/Fapergs/CNPq), denise-csilva@uergs.edu.br.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da leitura e escrita na Educação infantil

A análise das produções selecionadas revela diferentes concepções sobre o significado da escrita na infância. Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023) observam que a temática possui maior prevalência nos debates sobre alfabetização, sendo menos explorada sob a ótica específica das pedagogias da infância, o que gera tensões conceituais no campo acadêmico.

As autoras identificam dois grupos principais. O primeiro, representado por autores como Soares (2009) e Morais (2012), que defendem o direito da criança de refletir sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) de forma lúdica. Para Soares (2009), o "alfabetizar letrando" na Educação Infantil significa acolher a curiosidade da criança sobre as letras em um ambiente de socialização.

Morais (2012) reforça que isso não implica um ensino sistemático de grafema-fonema, mas sim garantir que as crianças vivenciem práticas de produção de textos onde possam pensar sobre a lógica da escrita de forma compartilhada e planejada.

O segundo grupo (BAPTISTA, 2009; CORSINO, 2019; GOULART, 2005) privilegia as interações e a brincadeira como eixos centrais, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI).

Para Baptista (2009), a escrita é um bem cultural e uma possibilidade de inserção social. Corsino (2019) adverte que o interesse pela escrita deve partir da criança e ser mediado de forma individualizada, combatendo visões de "adestramento" ou cópias mecânicas.

Goulart (2005) complementa ao propor que as crianças sejam vistas como leitoras e produtoras de textos em múltiplas linguagens (visual, oral, corporal), onde o "ler e escrever" ocorre de forma funcional no cotidiano.

Esta análise revela uma polarização entre autores sistematistas (focados na reflexão sobre a estrutura da escrita) e não sistematistas (focados nas práticas sociais). Contudo, a convergência entre eles reside na rejeição à escolarização precoce. A diferença fundamental está na dose de intencionalidade: enquanto uns veem a reflexão sobre o sistema como um direito de conhecimento, outros a veem como uma consequência natural da imersão na cultura escrita.

Dessa forma, a mediação docente emerge como o ponto de equilíbrio necessário para superar a dicotomia entre as vertentes sistematistas e não sistematistas. Ao professor, cabe a tarefa de organizar tempos, espaços e materiais que permitam a imersão na cultura escrita sem que isso se transforme em um treino mecânico de habilidades isoladas.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não deve ser confundida com a imposição de conteúdos, mas sim compreendida como o planejamento de situações em que a escrita se apresente em sua função social e estética. Ao acolher as hipóteses das crianças sobre as letras e os textos, valida-se o protagonismo infantil e transforma o ambiente da pré-escola em um cenário de vivências autênticas, onde o sistema alfabético é descoberto no fluxo das interações e do brincar.

Ademais, é fundamental destacar que o acesso ao universo letrado na Educação Infantil é, antes de tudo, um imperativo de justiça social e combate a desigualdades. Quando a escola democratiza o contato com livros, portadores de texto e gêneros diversos, ela oferece às crianças, especialmente àquelas oriundas de contextos de vulnerabilidade, a possibilidade de se apropriarem de ferramentas simbólicas que são fundamentais para a sua inserção como atores sociais.

Sob essa ótica, a defesa de um trabalho sério com a linguagem escrita na infância não se rende à lógica produtivista do Ensino Fundamental; pelo contrário, reafirma o compromisso

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

da Educação Infantil com o desenvolvimento integral e com o direito de toda criança de ler o mundo, expressar suas subjetividades e habitar, com plenitude, a cultura contemporânea.

O papel da leitura e escrita na construção da linguagem social

A relação entre leitura, escrita e linguagem social transcende o desenvolvimento cognitivo individual. A leitura e a escrita na Educação Infantil deixam de ser um fim para tornarem-se instrumentos de mediação social, permitindo que a criança construa sua identidade e compreenda os códigos que regem a vida coletiva.

Muitas crianças, ao ingressarem na escola pública, trazem uma rica "leitura de mundo", mas enfrentam disparidades de acesso à cultura letrada formal. Soares (2005) aponta que a desigualdade social molda essa relação: enquanto classes favorecidas usufruem da leitura como fruição, classes menos favorecidas frequentemente a veem apenas sob um viés pragmático. Portanto, a escola tem o papel ético de democratizar o acesso aos livros e gêneros textuais, transformando a escrita em um objeto de desejo e expressão, e não de obrigação escolar (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009).

Galvão (2016) sintetiza que o objetivo não é a alfabetização stricto sensu, mas a familiarização com as práticas sociais. Mais importante do que ensinar letras é oportunizar que as crianças percebam a estabilidade da escrita (como em histórias lidas) e suas múltiplas funções (estéticas, utilitárias e informativas).

Ao respeitar as experiências vividas pelas crianças, a escola promove uma transição suave para o mundo letrado, onde a escrita é sentida como uma necessidade de comunicação e não como uma tarefa de preenchimento de espaços vazios.

Dessa forma, a mediação pedagógica na pré-escola deve ser compreendida como uma estratégia de democratização do acesso aos bens culturais, capaz de oferecer às crianças a apropriação de ferramentas simbólicas que lhes permitam interpretar e intervir na realidade.

Ao organizar um ambiente rico em interações com o texto, seja por meio da leitura de deleite, do contato com portadores diversos ou da escrita espontânea, o professor não apenas antecipa um saber técnico, mas amplia o repertório cultural da criança.

Esse processo é vital para que a criança, especialmente aquela em situação de vulnerabilidade, não seja privada do seu direito de pertencimento à cultura letrada, reconhecendo-se como um sujeito capaz de produzir cultura e de se comunicar através de múltiplas linguagens.

Sendo assim, a construção da linguagem social na Educação Infantil consolida-se no equilíbrio entre o acolhimento das vivências trazidas de casa e a oferta de novas possibilidades de expressão. A escrita, portanto, deixa de ser um "conteúdo" a ser vencido para tornar-se uma extensão da voz da criança, permitindo que ela manifeste suas subjetividades, desejos e compreensões sobre o mundo coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou as nuances que envolvem a leitura e a escrita na pré-escola, evidenciando que estas devem ser compreendidas como vivências que compõem o direito da criança à cultura.

A principal incoerência detectada no campo acadêmico e documental reside na tensão entre a garantia do acesso ao conhecimento e o risco da antecipação mecânica do Ensino Fundamental.

Conclui-se que as duas correntes teóricas identificadas não precisam ser excludentes. A integração entre a reflexão sobre o sistema (lúdica e planejada) e a vivência da linguagem como fenômeno cultural é o que garante à criança sua inserção plena como ator social.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A pesquisa reforça que a escrita na infância é uma ferramenta de expressão; portanto, o trabalho pedagógico deve acolher a "bagagem" que a criança traz e ampliá-la em espaços de vivências autênticas.

Por fim, as políticas públicas e as práticas docentes precisam caminhar para uma proposta que garanta o direito à cultura escrita sem negligenciar os eixos das interações e da brincadeira. Espera-se que este estudo contribua para consolidar a leitura e a escrita como imersão cultural e construção de identidade social desde a primeira infância, tratando a alfabetização como um processo posterior, respeitando o tempo e a dignidade de ser criança na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009. p. 13-25. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2025.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-36. ago, 2011. Disponível em: https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220. Acesso em: 10 jan. 2025.

CORSINO, Patrícia. Aprendizagem cerceada de mitos [Entrevista concedida a Silvana Azevedo]. **Revista Pátio Educação Infantil**. 51ª Edição, ago. 2019. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.com.br/leitura-escrita-ensino-fundamental/ Acessado em: 03 jan. 2025.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil**: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno, v. 3, 2016. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf. Acesso em: 09 mar. 2025.

GOULART, Cecília. Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somosleitores-e-p. Acesso em: 07 jan. 2025.

MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009. p. 29-67. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2025.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Crv, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946. Acesso em: 08 jan. 2025.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726. Acesso em: 11 jan. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 4 ed. Lisboa: Gradiva, 2005. 275 p.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE REFERÊNCIA E A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Caroline de Gouvêa Mosimann[1], Altino José Martins Filho[2]

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo compreender de que maneira a organização do espaço da sala de referência de um grupo de crianças bem pequenas vem sendo considerada na relação com e entre os sujeitos - crianças e profissionais docentes. O contexto da investigação será uma instituição pública de Educação Infantil, localizada no município de Florianópolis. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica, cujo procedimento consistirá em um estudo de caso. Por sua vez, o texto aqui apresentado se estrutura a partir de um estudo teórico, tendo em vista o percurso investigativo trilhado até o momento. O referencial teórico são as indicações da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, no intuito de demarcar as especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil, contribuir para qualificar a ação docente e fomentar o protagonismo das culturas infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sala de referência. Crianças bem pequenas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desenvolvida no Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente (NAPE), tendo como orientador o Prof. Dr. Altino José Martins Filho, também coautor deste texto. A produção aqui apresentada se estrutura a partir de um estudo teórico, tendo em vista o percurso investigativo trilhado até o momento.

Tal pesquisa deriva do pensar e fazer de uma professora de Educação Infantil da rede pública, que busca no seu relevante trabalho diário com crianças bem pequenas[3] viver a vida cotidiana com intencionalidade, ética e amorosidade. Diante da complexidade de estar em um espaço de educação que precisa responder ao interesse de um coletivo de crianças, famílias e profissionais, escolher o âmbito do estudo não é tarefa fácil, dado as inúmeras e desafiadoras demandas provenientes do exercício da profissão docente.

Exercitar a docência com crianças desde bebês, exige reflexão constante e permanente, pois no cotidiano das instituições todas as ações deveriam ter sempre caráter educativo e pedagógico. Oliveira-Formosinho (2007, p.14) explica que ser profissional reflexivo é

---

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação UDESC/FAED; Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais (UNISUL); Pedagoga (UFSC). Pesquisadora integrante do Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente - NAPE/PPGE/FAED/UDESC. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Florianópolis. E-mail: caroline.mosimann@prof.pmf.sc.gov.br

[2] Pós-doutor pela UDESC/FAED/PPGE/PNPD/CAPES; Doutor em Educação (UFRGS); Mestre em Educação e Infância (UFSC); Especialista em História Social (UDESC); Historiador (UFSC); Pedagogo (UNINOVE). Pesquisador/coordenador do Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas Didática e Formação Docente - NAPE/PPGE/FAED/UDESC; Orientador da referida pesquisa e coautor desse texto. E-mail: altinojosemartins@gmail.com

[3] De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Educação Infantil organiza-se considerando três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses grupos devem ser compreendidos com certa flexibilidade, respeitando a singularidade de cada criança.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

"fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o que se está fazendo e o que já foi feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui."

Seguindo nessa mesma direção, Martins Filho (2023, p. 81), afirma considerar legítimo que "as peculiaridades e singularidades da docência na Educação Infantil sejam conhecidas a partir das narrativas discursivas das professoras, para que estas possam se ver como sujeitos constituidores de suas próprias práticas." Desta forma, a busca pela realização da referida pesquisa, com foco na prática da docência, traz para a reflexão a problemática da organização do espaço da sala de referência dos grupos de crianças nos contextos de vida coletiva, assim como pretende trazer contribuições para a efetivação das especificidades que caracterizam a Pedagogia da Infância no âmbito da Educação Infantil.

Ainda que essa discussão não seja recente na área e existam vários estudos brasileiros tratando sobre este aspecto da docência, cujo podemos citar: Faria (1999), Barbosa e Horn (2001), Kátia Adair Agostinho (2003, 2005, 2024), Guimarães (2006), Barros, Raizer e Singulani (2011), Broering (2014), Schmitt (2014), Horn (2017), poucos fazem referência a organização do espaço nos contornos da ação docente com crianças bem pequenas. As publicações italianas que terão seu olhar mais voltado ao trabalho com este grupo etário, no que diz respeito ao espaço como terceiro elemento.

Diante dessa perspectiva, elaborou-se questões norteadoras que guiarão as investigações, quais sejam: Que concepções pedagógicas orientam as escolhas feitas pelos profissionais docentes[4] ao organizarem o espaço da sala de referência de um grupo que atende crianças bem pequenas? Os profissionais docentes vêem necessidade de selecionar com cuidado as materialidades e planejar com intencionalidade o espaço? Existe uma percepção estética envolvida? Procuram observar/ouvir as crianças, sendo sensíveis às suas necessidades/desejos e as concebendo como indicações para pensar tal aspecto? Como efetivamente o espaço pode favorecer para ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças, incluindo as especificidades que as constituem?

Entendendo que os procedimentos metodológicos propiciam os recursos para o pesquisador apreender a realidade, os mesmos precisam ser definidos com clareza, a fim de atender ao objetivo da pesquisa. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica[5], cujo procedimento consistirá em um estudo de caso. Considerando as múltiplas dimensões do fenômeno e suas variáveis, os dados serão coletados por meio de observação densa, com registros escritos em diário de campo somados a registros fotográficos, entrevistas semi-estruturadas e fonte documental, a fim de fornecer base para a triangulação dos dados e evitar interpretações unilaterais. A análise dos dados se dará por codificação e categorização, conforme Bogdan e Biklen (1994). Posteriormente se discutirá os dados à luz de pesquisas científicas da área, buscando compreender os desafios e traçar perspectivas que viabilizem o enriquecimento das práticas dos profissionais docentes, assim como potencializem o viver das crianças desde bebês na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas presenciamos em nosso país um crescente reconhecimento e fortalecimento da Educação Infantil, quando foram instituídas diversas políticas públicas

[4] O termo profissionais docentes engloba todos os segmentos envolvidos de modo direto na ação docente com as crianças, quais sejam: professores, professores auxiliares, auxiliares de sala, auxiliares de sala da Educação Especial e professores de Educação Física. É importante ressaltar o caráter coletivo e compartilhado da docência com as crianças desde bebês, não apenas como característica, mas como condição para a sua efetivação.

[5] Inspiração por fazer uso de alguns conceitos e práticas da etnografia, sem necessariamente seguir todos os passos formais da pesquisa etnográfica completa.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

destinadas à primeira etapa da Educação Básica, assim como criadas legislações, diretrizes e documentos. São marcos legais desse período: Constituição Federal de 1988, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças de 1995, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Marco Legal da Primeira Infância de 2016 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Acompanhando o movimento nacional em torno da definição de políticas e orientações para ampliar e qualificar o atendimento às crianças de zero a cinco anos em instituições educativas, o município de Florianópolis intensifica estudos, debates, acumula experiências de seus educadores e consultores especialistas que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI's), diferenciando-se positivamente no que diz respeito à organização da sua rede de ensino. Podemos citar algumas das publicações provenientes desses processos: Programa de educação pré-escolar de 1988, Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular de 1996, Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal de 2000, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de 2010, Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis de 2012, Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis de 2015 e Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis de 2022.

Concomitantemente a esse vasto universo acima pontuado, veio se constituindo e se consolidando a Pedagogia da Infância, cujo buscou aproximação com os estudos da Sociologia da Infância. A Pedagogia da Infância está pautada nos pressupostos "da horizontalidade da relação educativa, das crianças como partícipes dessa relação, dos direitos das crianças, de um projeto educativo que estabeleça a mediação entre as culturas infantis e a cultura mais ampla." (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 46)

> Essas ideias ganharam força e encontraram ressonância significativa na área, definindo gradativamente um conjunto de práticas e preceitos pedagógicos, que passam a orientar a docência e questões correlatas aos seus afazeres no decorrer da vida cotidiana. (Martins Filho, 2023, p. 31)

As práticas nesse segmento educacional aos poucos vão sendo ressignificadas e transformadas, principalmente pela incorporação da responsabilidade de educar e cuidar de forma complementar à ação da família, e pela importância dada a interação, a brincadeira, as diferentes linguagens da criança, a organização do tempo e do espaço.

Entende-se que o espaço das instituições educativas é um dos elementos de sustentação do projeto que se tem e sua organização indica coerência teórica e prática. Como diz Faria (2001, p. 70), "a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia". Vale mencionar que um espaço e o modo como é estruturado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes e fazeres das pessoas que nele habitam. O espaço traduz a cultura da infância, a imagem da criança e dos adultos que o organizaram.

Segundo Agostinho (2024, p. 108), ao incluir a racionalidade infantil, considerando suas manifestações, expressões e seus pontos de vistas, concebendo-as como seres sociais plenos, desafiaremos nosso poder adulto:

> para a criação de mecanismos para a efetiva participação das crianças, vencendo práticas adultocêntricas e o histórico percurso de quem detém o poder sobre o espaço ser apenas do adulto, no sentido de juntos se somarem e construir um espaço chamado "lugar" para todos se sentirem mais felizes. É de fundamental importância que as instituições possam pensar seus espaços, materializando, assim, suas concepções, num processo que envolva todos os

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

segmentos e categorias de sujeitos, crianças, profissionais e familiares.

A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis (2022, p. 106) reforça essa ideia, ao comunicar que:

> acreditamos na potencialidade das crianças de participarem do seu processo educativo e das relações desse contexto. Desta forma, precisamos pensar e garantir um espaço que dê conta de oportunizar a elas o encontro, as trocas e as brincadeiras, descentralizando nosso controle e direcionamento, por meio de um ambiente que ofereça elementos e condições para o envolvimento das crianças desde bebês.

Gandini (1999) considera que o espaço representa um outro educador junto às demais profissionais do grupo. Contudo, é um educador formado primeiramente pela ação dos adultos, e na sequência pela ação das crianças, que interagem com a organização e os objetos dispostos, modificando-os em investidas espontâneas e intencionais, dando novos sentidos a esse lugar. A observação das ações e relações das crianças com e no espaço possibilita às profissionais indicativos para futuras reorganizações.

Nas palavras de Agostinho (2024, p. 111), a organização de espaços diversos e plurais dá aos adultos:

> a possibilidade de contato individual com as crianças, já que não terão que conduzir as práticas sempre com todo o grupo, e às crianças a chance de se envolverem com pequenos e grandes grupos, escolherem seus parceiros ou ficarem sozinhos, tornando o espaço outro professor, tornando o espaço um lugar seu.

Agostinho (2024), em seu longo percurso de pesquisadora e em seus significativos estudos dedicados a categoria espaço, sintetiza indicações dadas pelas próprias crianças para se pensar o espaço físico das instituições de Educação Infantil, que recebem cotidianamente as crianças de zero a cinco anos e onde elas vivem boa parte de suas infâncias. A autora propõe que o contexto educativo seja “lugar” de criança, para isso precisamos atentar, materializar e traduzir em ações sete pontos essenciais: lugar de brincadeira, lugar de liberdade, lugar para se movimentar, lugar para se encontrar, lugar para viver coletivamente, lugar para sozinhez, lugar para sonhar e realizar.

Quando se pensa nos espaços para crianças bem pequenas, Horn (2017, p. 20 e 21) nos alerta para questões ainda mais específicas:

> sua organização certamente deverá dar conta das necessidades de ampla movimentação, interação física com os objetos, interação sensório-motora, aconchego e segurança oferecidos pelo adulto. Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades.

Buscando a interlocução com realidades educacionais mais distantes, importante para vitalizar os estudos e as experiências educativas brasileiras, aproximar-se-á da pedagogia italiana, reconhecida no mundo inteiro por investir na educação de infância e acreditar no potencial dos seus cidadãos mais jovens, as crianças. A educação das crianças bem pequenas nos

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

seus primeiros anos de vida, é tema de interesse público e compromisso social em diversas localidades da região central e norte da Itália. Experiências notáveis praticadas nos últimos trinta anos ressaltam o direito dos bebês desde o nascimento serem reconhecidos como pessoas.

San Miniato, um pequeno município no coração da Toscana, realiza uma dessas práticas educativas muito especiais para a infância, a cultura dos bebês e das crianças bem pequenas. De acordo com Santos (2018), Aldo Fortunati - figura histórica e pilar dessa abordagem - define três valores fundamentais para a cultura das creches de San Miniato: a ideia do protagonismo da criança, a natureza aberta e colegial do trabalho educativo e a participação da família.

Fortunati (2024) afirma que para eles as crianças são consideradas sujeitos ativos, construtivos e competentes. São orientadas desde seu nascimento à curiosidade exploratória, à elaboração de esquemas de interpretações da realidade e ao desenvolvimento de relações, conhecimento e aprendizagens. Fortunati (2024) continua a nos falar que o projeto educativo, antes mesmo das palavras dos adultos, necessita oferecer às crianças oportunidades de conhecimento e de relações dentro de contextos organizados com oportunidades adequadas.

> (...) o contexto educativo é a placenta indispensável que gera, nutre, contém e reflete o desenrolar da ação educativa, apoiando os seus protagonistas que são as crianças e os adultos e oferecendo o suporte necessário ao desenvolvimento dos seus processos construtivos de relação e evolução recíprocas. (Fortunati, 2009, p. 34)

Santos (2018) traz informações detalhadas sobre o elemento a ser colocado entre os sujeitos, ou seja, o espaço educativo. A preocupação em que a primeira impressão da criança seja positiva manifesta-se desde logo na disposição do mobiliário, na escolha das cores e nos materiais disponíveis. As salas organizam-se em *sezione ou angoli* (áreas ou cantos) bem delimitados e permanentes, permitindo à criança criar pontos de referência, estar sozinha se o desejar, em pares, em pequenos ou grandes grupos e evitando o *stress* visual e auditivo que uma sala ampla poderia provocar. As áreas disponíveis são: uma área de movimento, uma área de jogo simbólico, uma área de manipulação usada autonomamente, mas sobretudo para atividades mais estruturadas, uma área para jogos, um espaço de leitura e teatro. Cabe salientar que, o bem-estar dos adultos é considerado uma garantia do bem-estar das crianças.

Enfim, três palavras importantes serão destacadas aqui para encerrar a breve contextualização da abordagem de San Miniato, que são utilizadas pelo próprio Aldo Fortunati e dão nome a um de seus livros: Confiança, Oportunidade e Tempo. Fortunati (2024) reforça que as crianças necessitam de **confiança**, em suas competências e em sua potencialidade construtora de relações, conhecimentos e aprendizagens. As crianças necessitam de **oportunidades,** deslocando o foco de atenção dos professores, dos conteúdos para as condições. As crianças necessitam de **tempo**, não devemos esquecer que o tempo das crianças é um tempo diferente daquele do adulto, geralmente apressado e distante daquela dimensão do prazer, que pertence naturalmente ao modo como as crianças buscam para conhecer o mundo.

Para finalizar esta seção, vale ressaltar que a intenção desta pesquisa é provocar inquietação, reabrir o diálogo, confrontar e alargar horizontes, no intuito de qualificar o fazer-fazendo da docência e, consequentemente, melhorar a vida que vale a pena ser vivida por crianças desde bebês e adultos no cotidiano das instituições de Educação Infantil, conforme nos ensina o Prof. Altino José Martins Filho em sua prática profissional e em seus muitos escritos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo do texto, buscou-se, por meio de um estudo teórico, apresentar trabalhos relacionados ao tema, com vistas a instigar o debate, evidenciando algumas lacunas que justificam a realização da pesquisa em questão. Partiu-se da premissa que, embora hajam significativos

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

avanços teóricos nos documentos oficiais brasileiros e na produção científica, na prática, os espaços das instituições de Educação Infantil em nosso país pouco têm se alterado, especialmente em se tratando das salas de referência nos contornos da ação docente com crianças bem pequenas.

A análise preliminar indica que a organização do espaço da sala de referência afeta as relações com e entre os sujeitos que ali habitam - crianças e profissionais docentes, e que deve ser uma estratégia fundamental para qualificar a ação docente e fomentar o protagonismo das culturas infantis. Para tanto, requer uma docência intencional, reflexiva e sensível, pautada numa concepção de criança enquanto sujeito ativo, competente e potente.

Acredita-se que os resultados desta investigação ampliará a reflexão sobre a funcionalidade e potencialidade dos espaços nas instituições de Educação Infantil, favorecendo a construção de contextos educativos plurais, belos e ricos em oportunidades para a diversidade de crianças desde bebês. Ademais, reforçará a necessidade de formação continuada para os profissionais docentes e de políticas públicas comprometidas com a valorização do espaço como um componente curricular vital que constitui as práticas educativo-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O Espaço da Educação Infantil e as Crianças: Que “Lugar” é Este? In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito:** docência na educação infantil. 5.Ed. Tubarão, SC: Copiart, 2024 (p. 107-120);

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/;

FLORIANÓPOLIS. **Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** 2.Ed. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2022;

FORTUNATI, Aldo. Confiança, Oportunidade, Tempo... Três Palavras para se Aproximar da Abordagem de San Miniato com a Educação das Crianças na Educação Infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito:** docência na educação infantil. 5.Ed. Tubarão, SC: Copiart, 2024 (p. 57-70);

FORTUNATI, Aldo. **A educação Infantil como projeto de comunidade:** a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009;

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999 (p. 145-159);

HORN, Maria da Graça S. **A organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na Educação Infantil.** Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017;

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência**

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

na Educação Infantil. 4.Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2023;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007;

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. (2016), **Pedagogia da Infância:** interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), p. 31-49;

SANTOS, Maria Lúcia. San Miniato, um Projeto Educativo para as Crianças e Famílias. In: ARAÚJO, Sara Barros; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs.) **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2018 (p. 162-180).

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO E O BARULHAR

Célio Roberto da Silva[1], Eliane Brusco das Chagas[2], Altino José Martins Filho[3]

Resumo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento que investiga o lugar da música na Educação Infantil a partir da evolução da legislação educacional brasileira. O objetivo é analisar como os marcos normativos, notadamente a Lei nº 11.769/2008, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traduzem as concepções de educação musical. Metodologicamente, trata-se de um recorte teórico e documental, de natureza qualitativa, que tensiona os textos legais com os pressupostos da Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância. As reflexões apontam que, embora a legislação garanta o direito à experiência sonora, na prática a música ainda sofre com usos utilitaristas. Conclui-se que a efetivação das normativas exige superar a reprodução mecânica, reconhecendo a música como uma autêntica linguagem estética e legitimando o protagonismo e o barulhar infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Legislação educacional. Música.

INTRODUÇÃO

A compreensão do lugar da música na Educação Infantil exige um debruçar investigativo sobre as diferentes vozes teóricas, práticas e legais que compõem este campo. Historicamente, a concepção de educação musical no Brasil e no mundo passou por profundas rupturas. O ensino de música, que outrora esteve atrelado a visões elitistas fundamentadas no paradigma do "dom" inato (Brito, 2003; Fonterrada, 2014), sofreu inflexões significativas a partir da primeira metade do século XX.

Com o surgimento das metodologias ativas, capitaneadas por educadores como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff e Edgar Willems, a aprendizagem musical consolidou-se como um processo ativo e vivencial, no qual a percepção e a apreciação deixaram de ser passivas para integrar corpo, movimento e cognição (Fonterrada, 2014).

A partir desse movimento, a escuta musical passou a envolver reações corporais, consolidando-se a ideia de uma música elementar que integra linguagem, som e movimento de forma lúdica. Embora essas metodologias ativas tenham representado um avanço histórico inegável ao romper com o ensino engessado e trazer a dimensão corpórea para a música, é preciso um alerta epistemológico: elas ainda se ancoram em métodos instrucionais centrados no adulto, cujo fim é o ensino de habilidades musicais (Brito, 2003).

Como alerta Barbosa (2001, p. 96), a rotina mecanicista e instrucional "(...) pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática, Formação Docente e Trabalho (NAPE). E-mail: celio.beto1@gmail.com
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática, Formação Docente e Trabalho (NAPE). E-mail: eli.brusco13@gmail.com
[3] Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: altinojosemartis@gmail.com

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

de sociabilidade dos sujeitos". Para a Escola da Infância, ancorada na Sociologia da Infância, faz-se necessário dar um passo além. É preciso superar essa lógica adultocêntrica da instrução (Barbosa, 2001; Martins Filho, 2010) para reconhecer a criança não como um sujeito passivo a ser treinado, mas como produtora ativa de suas próprias culturas e linguagens sonoras (Sarmento, 2005; Lino, 2008).

Contudo, a transição da música de uma atividade periférica ou meramente recreativa para uma área de conhecimento fundamental reflete-se, sobretudo, na evolução da legislação educacional brasileira, superando períodos históricos em que o ensino musical esteve diluído ou restrito a práticas polivalentes (Mateiro, 2006).

É partindo dessa dissonância entre as normativas e a prática cotidiana que o presente trabalho, constituindo-se como um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento (PPGE/UDESC), busca analisar os desdobramentos legais da educação musical na infância.

Nesse sentido, o grande marco que justifica e impulsiona esta reflexão é a promulgação da Lei nº 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e instituiu especificamente a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Arte na Educação Básica (Brasil, 2008). Tal obrigatoriedade legal impulsionou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e fomentou um novo ciclo de investigações acadêmicas sobre a musicalização no cenário educacional brasileiro.

A problemática que se instaura, contudo, reside na distância entre o texto da lei e o chão da escola da infância. Frequentemente, a música é aprisionada pelo "tempo cronos" das tarefas e dos objetivos estabelecidos pelo adulto, reduzida a um viés puramente utilitarista nas rotinas diárias (Barbosa, 2001; Martins Filho, 2013).

Quando, na verdade, ela pertence ao tempo da vivência, à experiência estética e ao som que se descobre no brincar. Diante dessa dissonância, o presente trabalho tem por objetivo analisar como a legislação educacional brasileira e os documentos curriculares normativos traduzem a educação musical na Educação Infantil, tensionando essas diretrizes com os pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância.

A relevância deste estudo ancora-se na premissa de compreender a evolução normativa não apenas como uma adequação burocrática, mas como o compasso fundamental que afasta a música de um mero passatempo para alçá-la à condição de direito inalienável das culturas da infância. Para dar conta desta reflexão, o presente texto desdobra-se, a seguir, na seção de Desenvolvimento, estruturada em três momentos complementares.

Primeiramente, analisa-se o percurso normativo, transitando do RCNEI à BNCC para evidenciar os avanços legais. Em seguida, propõe-se uma necessária harmonização conceitual entre música, musicalização e musicalidade. Por fim, discute-se a música como autêntica experiência estética, culminando na defesa e legitimação do barulhar infantil (Lino, 2008), encaminhando o estudo para suas Considerações finais.

O COMPASSO NORMATIVO: DO RCNEI À BNCC

A efetivação do direito à música na Educação Infantil percorreu um longo trajeto documental no Brasil. Anteriormente à obrigatoriedade instituída pela Lei nº 11.769/2008, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já apontava a necessidade de abordar a música como uma linguagem expressiva.

O documento tece uma crítica contundente ao uso utilitarista da música no cotidiano da escola da infância. O RCNEI adverte que a dimensão sonora tem sido frequentemente utilizada como mero suporte para a formação de hábitos (como lavar as mãos, lanchar ou escovar os dentes) ou para a memorização de conteúdos e números. Essa prática resulta em movimentos

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

mecânicos e estereotipados por parte das crianças, esvaziando a música de seu caráter expressivo e estético (Brasil, 1998).

Nesse sentido, o uso mecanicista da música corrobora o alerta de Barbosa (2001, p. 96), para quem (...) “a rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos".

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) legitima essa perspectiva crítica ao incluir a música no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas". O documento normativo estabelece que, desde bebês até crianças pequenas, a Educação Infantil deve garantir o direito inalienável de explorar materiais sonoros, acompanhar ritmos e utilizar sons em brincadeiras de faz de conta e criações musicais (Brasil, 2017).

Contudo, para que essa garantia legal não se transforme em apenas mais uma competência mecânica a ser cumprida de forma vazia e burocrática pelas instituições, é preciso superar a visão adultocêntrica e compreender que as crianças "(...) produzem processos inovadores e genuínas formas de socialização, protagonizam um jeito de ser e estar no mundo" (Martins Filho; Martins Filho, 2022, p. 261). Portanto, faz-se estritamente necessário alinhar o que compreendemos teoricamente por música e musicalização.

Dimensões sonoras na infância: música, musicalização e musicalidade

Para o rigor desta análise e a efetivação das garantias legais que incluem a música na base curricular, faz-se necessária a compreensão de conceitos basilares, frequentemente tratados como sinônimos nas práticas cotidianas da escola da infância. A ausência de perceptibilidade epistemológica dessas categorias muitas vezes resulta em práticas pedagógicas equivocadas, nas quais a música é tratada como se fosse um produto pronto a ser reproduzido, esvaziado de seu sentido expressivo.

Sob essa ótica, apoiamo-nos na etnomusicologia para definir a música não apenas como a estruturação técnica de notas, mas como "o som culturalmente organizado pelo homem" (Blacking, 1973 *apud* Pinto, 2001, p. 224). Essa expansão conceitual, que insere na definição de música todo o universo sonoro e a paisagem acústica que nos rodeia, compreende que a "música organiza sons que o mundo oferece" (Wisnik, 1989, p. 33).

A musicalização, por sua vez, afasta-se de qualquer instrução mecânica ou treinamento técnico precoce. Trata-se do processo de educação musical mediado por atividades lúdicas, em que a criança se apropria de elementos sonoros de forma integrada.

Musicalizar significa transcender a mera repetição e criar um território fértil para o jogo de perceber, intuir e refletir. Como advertem Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72), "a aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reprodutor passivo". Assim, o fazer musical deve ser respeitado e estimulado como uma autêntica experiência de vida.

Por fim, a musicalidade refere-se à capacidade inerente do sujeito de ser afetado pelo fenômeno sonoro e interagir com ele. A musicalidade da criança frequentemente encontra-se ameaçada por sistemas rígidos do mundo adulto que impõem a reprodução mecânica e o silenciamento dos corpos.

Para garantir a potência inventiva da infância, é preciso superar o "adultocentrismo que criticamos, [que] diz respeito ao que leva os adultos a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência e insistência das crianças" (Martins Filho; Martins Filho, 2022). Essa musicalidade orgânica não deve ser esmagada por padrões instrucionais tradicionais, mas validada como um autêntico jogo ideal.

Compreender e harmonizar essas três dimensões sob um viés emancipatório exige que a prática pedagógica avance epistemologicamente. Isso nos conduz à necessidade de delimitar

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

a música não como uma técnica isolada a ser instruída, mas como uma das múltiplas formas de expressão e existência do sujeito.

Assumir a música sob essa ótica nos conduz irremediavelmente aos pressupostos da Pedagogia da Infância e à urgência de uma nova postura metodológica baseada na escuta atenta, pois, como assevera Rocha (2010, p. 15), "a auscultação das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância".

A música como experiência estética e o direito de barulhar

Para que a música seja de fato compreendida em sua complexidade na escola da infância, cumprindo os preceitos de uma educação emancipatória previstos nos marcos legais, a perspectiva da Pedagogia da Infância revela-se basilar. Inspirando-nos em Loris Malaguzzi, compreende-se que a criança é feita de cem linguagens, possuindo múltiplos modos de expressar, pensar, escutar e cantar.

Contudo, a estrutura escolar tradicional frequentemente lhe subtrai noventa e nove dessas linguagens ao impor uma racionalidade fragmentada. Para garantir a potência inventiva da infância, é preciso superar "(...) o adultocentrismo que criticamos, [que] diz respeito ao que leva os adultos a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência e insistência das crianças" (Martins Filho; Martins Filho, 2022).

A presente reflexão recusa a instrução mecânica em prol de uma educação baseada na participação, onde educar musicalmente torna-se uma audição sensível que legitima a voz da infância. A regulação de rotinas e o uso do chamado "cardápio sonoro escolar" para conter e disciplinar os corpos anulam a autoria da criança.

Contrapondo-se a essa regulação, a Sociologia da Infância concebe as crianças como atores que produzem culturas de pares. Para garantir essa autoria, é necessário assumir uma postura atenta, pois "a auscultação das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância" (Rocha, 2010, p. 15).

É nessa intersecção entre o direito garantido por lei e a experiência vivida na escola que emerge o conceito de barulhar, definido como a verdadeira música das culturas da infância. O barulhar é uma ação poética e espontânea na qual as crianças lançam o corpo na sensibilidade de soar, subvertendo o silêncio disciplinar. Conforme define Lino (2008):

> A música das culturas da infância é o barulhar, essa energia que anima todo o corpo. O barulhar é uma necessidade das crianças porque favorece a in-corpo-ação de combinações, mesclas, disposições, competências, patrimônios, nuanças, silêncios e interações sonoras com a intenção de comungar auditiva e ludicamente mundos - no coletivo, com os pares - sem o compromisso de comunicar significados. Nesse ato, a música instala-se no corpo para brincar, para afrontar o poder adulto, para seduzir, para contagiar os pares, para reproduzir interpretativamente, para explorar paisagens sonoras, para imaginar e ensinar o ouvido a escutar, fazendo com que a criança viva a música antes de conhecê-la. (Lino, 2008, p. 353).

Portanto, o lugar da música na Educação Infantil, amparado pela BNCC e pela LDB, deve superar a repetição alienante. Faz-se estritamente necessário validar o barulhar infantil e reconhecer a dimensão sonora como um território vital de agência, onde se efetiva o genuíno "protagonismo compartilhado entre adultos e crianças" (Martins Filho; Martins Filho, 2022), garantindo a humanização e a livre expressão das culturas da infância.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se a investigar o lugar da música na Educação Infantil, tensionando a sua recorrente utilização como ferramenta utilitarista para reivindicá-la como uma linguagem fundamental e amparada legalmente. A análise da evolução normativa, desde a promulgação da LDB nº 9.394/1996 e sua alteração pela Lei nº 11.769/2008, até os preceitos do RCNEI e da BNCC, revela um avanço significativo no reconhecimento da música como campo de experiência obrigatório e indissociável do desenvolvimento infantil.

Contudo, a reflexão teórica aponta que a simples garantia legal não é suficiente para desconstruir o modelo escolarizante rígido. A permanência de práticas que utilizam a música apenas para disciplinar corpos, criar hábitos de rotina ou memorizar conteúdos evidencia a urgência de uma verdadeira harmonização conceitual entre o que é música, musicalização e musicalidade.

Quando reduzida a essa sucessão mecânica de eventos, a prática pedagógica corrobora o que Barbosa (2001, p. 96) denuncia como uma "(...) tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade"

Portanto, a efetivação das diretrizes curriculares exige que os educadores desenvolvam uma escuta sensível e capaz de compreender a música como uma autêntica experiência estética, lúdica e de invenção.

Conclui-se que a consolidação de uma verdadeira educação musical exige superar as lógicas instrucionais que ainda permeiam o cotidiano das instituições. É inadiável romper com "o adultocentrismo que criticamos, [que] diz respeito ao que leva os adultos a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência e insistência das crianças" (Martins Filho; Martins Filho, 2022).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos, bem como produtora ativa de cultura, passa, inevitavelmente, por assegurar que o texto da lei ganhe vida no chão da escola. Somente assim será possível legitimar o barulhar infantil não como ruído ou indisciplina, mas como uma autêntica linguagem e um território vital de liberdade e humanização para as culturas da infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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 e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. A música em tempos de mudança–reflexão acerca de seu papel na educação. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 1, p. 18-31, 2014.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 19, n. 1, p. 89-104, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. **Revista Nupeart**, v. 4, n. 1, p. 115-136, 2006.

PINTO, Tiago de O. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 222-226, 2001.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

WISNIK, José M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONSTRUINDO UMA ESCOLA ACOLHEDORA.

Jardielle de Lemos Silva[1], Elienay Eufrasio da Silva[2], Lúcia Helena Vila Nova Rodrigues[3], Janete Gomes de Moura[4]

Resumo

O presente trabalho discute a relevância das práticas pedagógicas inclusivas como eixo estruturante para a consolidação de uma escola democrática e acolhedora. O objetivo consistiu em investigar de que forma estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais favorecem a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em revisão bibliográfica, aplicação de questionário entre professores e análise de experiências escolares. Os resultados evidenciaram que a implementação de práticas inclusivas promove maior engajamento, fortalece vínculos e contribui para a valorização da diversidade. A discussão dialoga com referenciais como Mantoan, Booth e Ainscow e Paulo Freire, destacando que a inclusão exige não apenas adaptações pontuais, mas mudanças estruturais e culturais que ampliem a justiça social e a democratização do conhecimento. Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para transformar a escola em um espaço que reconhece, respeita e potencializa cada sujeito em sua singularidade, reafirmando a inclusão como imperativo ético e político da educação contemporânea.

Palavras-chave : Inclusão. Educação. Diversidade. Práticas pedagógicas. Escola acolhedora.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das mais significativas conquistas no campo educacional. A escola contemporânea é chamada a repensar suas práticas, currículos e concepções de ensino, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso a uma formação integral e de qualidade. Nesse sentido, falar em práticas pedagógicas inclusivas significa discutir não apenas metodologias diferenciadas, mas sobretudo uma mudança paradigmática que coloca a diversidade no centro do processo educativo. Como afirma Mantoan (2003), “a inclusão escolar é um processo que demanda mudanças estruturais e culturais, e não apenas adaptações pontuais” (p. 45). Essa perspectiva amplia o entendimento de inclusão, deslocando-o de uma visão restrita à deficiência para uma concepção que abarca todas as diferenças humanas.

A escola acolhedora é aquela que se constitui como espaço de pertencimento, onde cada sujeito é reconhecido em sua singularidade e tem garantido o direito de aprender. Booth e

[1] Graduada em Licenciatura Biológicas pela UFPE, graduada em Pedagogia para Licenciados pela FAM, especialista em Ed. Infantil e Psicopedagogia pela FASG, Docente da educação básica. Email:jardy1@hotmail.com.

[2] Graduada em Pedagogia pela FACIG, especialista em Ed. Infantil e letramento, pela FAMEESP, especialista em Neuroaprendizagem pela FAMEESP, e em Pisicopedagogia clínica e institucional pela FAMEESP. Docente da educação básica. E-mail: elienaypedagogia@gmail.com

[3]Graduada em Pedagogia pela UNIBRA. Docente da educação básica. E-mail: lhvilanova@hotmail.com

[4]Graduada em Zootecnia pela UFRPE, graduada em Pedagogia para Licenciados pela FACULDADE INTERVALE, especialista em Atendimento Escolar Especializado em Educacao Especial e Inclusao, Docente da educação básica. Email: janetegmoura@hotmail.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Ainscow (2002) defendem que a inclusão deve ser entendida como um movimento contínuo de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, o que implica em práticas pedagógicas que promovam equidade e justiça social. Indiretamente, os autores ressaltam que a inclusão não é um estado fixo, mas um processo dinâmico que exige constante reflexão e ação. Essa concepção dialoga com a ideia de que a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos, mas deve se constituir como espaço de convivência plural, onde a diversidade é vista como riqueza e não como obstáculo.

A perspectiva inclusiva também se articula com os princípios da educação democrática. Paulo Freire (1996) lembra que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (p. 25), reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os múltiplos modos de aprender e de se expressar. A escola acolhedora, nesse sentido, não apenas integra, mas transforma-se em espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento. Essa visão freireana é fundamental para compreender que a inclusão não se resume a políticas de acesso, mas envolve também práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem os saberes dos sujeitos historicamente marginalizados.

Do ponto de vista das políticas públicas, a inclusão escolar no Brasil ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabeleceu princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mais recentemente, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. No entanto, como apontam Carvalho (2014) e Glat (2011), ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão se torne realidade efetiva nas escolas brasileiras, pois persistem barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas.

A construção de uma escola acolhedora exige, portanto, uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionais. É preciso superar modelos homogêneos e excludentes, que privilegiam determinados padrões de aprendizagem e marginalizam aqueles que não se enquadram. Como destaca Aranha (2005), a inclusão demanda uma pedagogia diferenciada, capaz de responder às necessidades individuais sem perder de vista o coletivo. Essa pedagogia deve ser pautada em princípios de flexibilidade, colaboração e respeito às diferenças, promovendo um ambiente escolar que seja, de fato, inclusivo.

Nesse contexto, o papel do professor é central. Ele deve assumir a postura de mediador, capaz de identificar as potencialidades de cada estudante e de criar estratégias que favoreçam sua participação ativa no processo de aprendizagem. Para Perrenoud (2000), a competência docente está diretamente relacionada à capacidade de lidar com a heterogeneidade da sala de aula, transformando-a em oportunidade de enriquecimento pedagógico. Assim, práticas inclusivas não se resumem a técnicas específicas, mas envolvem uma postura ética e política comprometida com a democratização do conhecimento.

A escola acolhedora também deve dialogar com a comunidade e com as famílias, reconhecendo que a inclusão é um processo coletivo. Como afirma Mittler (2003), "a inclusão não é responsabilidade apenas da escola, mas de toda a sociedade" (p. 67). Essa perspectiva amplia o alcance das práticas pedagógicas inclusivas, situando-as em um contexto mais amplo de transformação social. A escola, nesse sentido, torna-se espaço privilegiado para a construção de uma cultura inclusiva, que valoriza a diversidade e combate todas as formas de discriminação.

Portanto, discutir práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica significa propor caminhos para uma escola que seja, de fato, acolhedora, democrática e comprometida com a formação de cidadãos críticos e participativos. Essa reflexão se insere nos debates contemporâneos sobre políticas educacionais e práticas docentes, reafirmando a

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

centralidade da inclusão como princípio orientador da educação no século XXI. Mais do que uma exigência legal, a inclusão é um imperativo ético, que desafia educadores, gestores e pesquisadores a repensarem suas práticas e a construírem uma escola que reconheça e valorize a diversidade como condição fundamental para a aprendizagem e para a vida em sociedade.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um paradigma que busca garantir o direito de todos à escolarização em ambientes comuns, sem discriminação. Historicamente, a escola brasileira passou por diferentes fases: da exclusão total de pessoas com deficiência, à segregação em instituições especializadas, até chegar ao modelo atual, que defende a inclusão plena.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao assegurar a educação como direito fundamental. A LDB (Lei nº 9.394/1996) reforçou esse princípio, determinando que o ensino deve ser oferecido sem discriminação. Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) trouxe avanços ao garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não é apenas uma questão de acesso físico, mas de transformação pedagógica. A escola precisa rever suas práticas para que todos os alunos aprendam juntos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem.

A UNESCO (2009) destaca que a diversidade deve ser considerada uma riqueza. A convivência entre diferentes culturas, habilidades e identidades fortalece a formação cidadã e prepara os estudantes para viver em sociedades democráticas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Adapção curricular

A adaptação curricular é uma das principais estratégias para promover inclusão. Ela consiste em flexibilizar conteúdos, metodologias e avaliações, sem comprometer a qualidade do ensino. Por exemplo, um aluno com deficiência visual pode receber materiais em braile ou em áudio, enquanto um estudante com deficiência intelectual pode ter conteúdos simplificados, mas que mantenham o mesmo objetivo pedagógico.

Carvalho (2004) afirma que adaptar não significa reduzir, mas sim garantir que todos tenham acesso ao conhecimento. A escola precisa compreender que cada aluno aprende de forma diferente e que o currículo deve ser dinâmico e flexível.

Metodologias ativas

As metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e ensino híbrido, favorecem a participação de todos os alunos. Ao trabalhar em grupos, os estudantes aprendem a respeitar diferenças e a valorizar contribuições diversas.

Por exemplo, em um projeto interdisciplinar sobre meio ambiente, cada aluno pode contribuir de acordo com suas habilidades: uns escrevem textos, outros produzem desenhos, outros apresentam oralmente. Essa diversidade de formas de expressão fortalece a aprendizagem coletiva.

Tecnologias assistivas

As tecnologias assistivas são recursos que ampliam a autonomia e a participação dos estudantes. Softwares de leitura de tela, materiais em braile, intérpretes de Libras e dispositivos de

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

comunicação alternativa são exemplos de ferramentas que permitem que alunos com deficiência participem plenamente das atividades escolares.

A utilização dessas tecnologias exige investimento e formação docente. Muitas vezes, a falta de recursos limita a inclusão, mas é fundamental que gestores escolares busquem parcerias e políticas públicas para garantir acessibilidade.

Formação continuada de professores

A formação docente é um dos pilares da inclusão. Professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade, desenvolver estratégias diferenciadas e compreender que cada aluno aprende de forma única.

Mantoan (2003) ressalta que a inclusão exige mudança de postura: o professor deixa de ser transmissor de conhecimento e passa a ser mediador do processo de aprendizagem. Isso implica em abandonar práticas homogêneas e adotar metodologias que valorizem a singularidade de cada estudante.

Avaliação inclusiva

A avaliação inclusiva deve ser processual, diagnóstica e formativa. Ela precisa considerar o progresso individual de cada estudante, e não apenas resultados padronizados.

Por exemplo, um aluno com deficiência intelectual pode não atingir os mesmos objetivos que seus colegas, mas pode demonstrar avanços significativos em sua autonomia e participação. Esses aspectos devem ser valorizados na avaliação.

Escola como espaço acolhedor

Uma escola acolhedora vai além da adaptação pedagógica: ela constrói uma cultura institucional baseada no respeito e na valorização da diversidade.

Clima escolar positivo

O clima escolar é fundamental para a inclusão. Relações de confiança entre professores, alunos e famílias criam um ambiente seguro e estimulante.

Combate ao preconceito

A escola precisa desenvolver ações educativas contra discriminação e bullying. Campanhas de conscientização, rodas de conversa e projetos de convivência são estratégias eficazes para promover respeito.

Valorização da diversidade

Projetos que celebram culturas, identidades e diferenças fortalecem a inclusão. Festas culturais, semanas temáticas e atividades artísticas são exemplos de práticas que valorizam a diversidade.

Mediação de conflitos

A mediação de conflitos é uma prática que promove diálogo e resolução pacífica de problemas. Ao ensinar os alunos a lidar com diferenças de forma respeitosa, a escola contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Desafios e perspectivas

Apesar dos avanços, a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras significativas.

• Barreiras físicas: muitas escolas ainda não possuem acessibilidade arquitetônica, como rampas, elevadores e banheiros adaptados.

• Barreiras pedagógicas: currículos rígidos e metodologias excludentes dificultam a participação de alunos com necessidades específicas.

• Barreiras atitudinais: preconceito e resistência de alguns profissionais ainda são obstáculos para a inclusão plena.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais relacionados à inclusão escolar não podem ser reduzidos a números ou estatísticas, mas exigem uma análise interpretativa das percepções, práticas e experiências dos sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa permite captar significados, compreender contextos e interpretar discursos, o que se mostra essencial quando se trata de práticas pedagógicas inclusivas e da construção de uma escola acolhedora.

Delineamento da pesquisa

O estudo foi estruturado em três etapas complementares:

• Revisão bibliográfica: levantamento de referenciais teóricos e normativos sobre inclusão escolar.

• Aplicação de questionário semiestruturado: coleta de percepções de professores da Educação Básica.

• Análise de experiências escolares: observação e estudo de práticas inclusivas em contextos reais.

Essa triangulação metodológica buscou garantir maior consistência e profundidade na análise, permitindo que os resultados dialogassem com a teoria e com a prática.

Revisão bibliográfica

A primeira etapa consistiu em um levantamento de obras clássicas e contemporâneas sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais. Foram consultados autores como Mantoan (2003), Carvalho (2004), Booth e Ainscow (2002), Paulo Freire (1996), Luckesi (2011), Sassaki (2005) e Moran (2015), além de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Essa etapa permitiu construir um quadro conceitual sólido, situando a inclusão escolar como processo histórico, político e pedagógico, e forneceu subsídios para a elaboração do questionário aplicado aos professores.

Instrumento de coleta de dados

Na segunda etapa, foi elaborado um questionário semiestruturado, composto por 12 questões fechadas criada no Google Forms . O instrumento foi dividido em cinco blocos temático

1. Perfil docente: formação, tempo de atuação e experiência com inclusão.
2. Adaptação curricular: práticas utilizadas para flexibilizar conteúdos e metodologias.
3. Metodologias diferenciadas: uso de projetos, atividades colaborativas e recursos inovadores.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

4. Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos: acesso e utilização de ferramentas de apoio.
5. Avaliação e apoio institucional: estratégias de avaliação inclusiva e suporte da gestão escolar.

E para elaborar os resultados obtidos no questionário, utilizou-se o Google Forms resumo mostrado em gráfico de pizza.

Participantes

O questionário foi aplicado a um grupo de 31 professores da Educação Básica, atuantes em escolas públicas e privadas. A seleção dos participantes seguiu critérios de conveniência, considerando disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa. A diversidade de contextos escolares buscou ampliar a representatividade das respostas, contemplando diferentes realidades educacionais.

Procedimentos de análise

As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que consiste em identificar categorias temáticas a partir dos discursos dos participantes. As categorias emergentes foram confrontadas com os referenciais teóricos levantados na revisão bibliográfica, permitindo identificar convergências e divergências entre teoria e prática.

Além disso, foram analisadas experiências concretas em escolas que desenvolvem projetos inclusivos, por meio de observação e coleta de relatos de professores e gestores. Essa etapa possibilitou verificar como as práticas inclusivas se materializam no cotidiano escolar e quais impactos geram na construção de uma escola acolhedora.

Ética da pesquisa

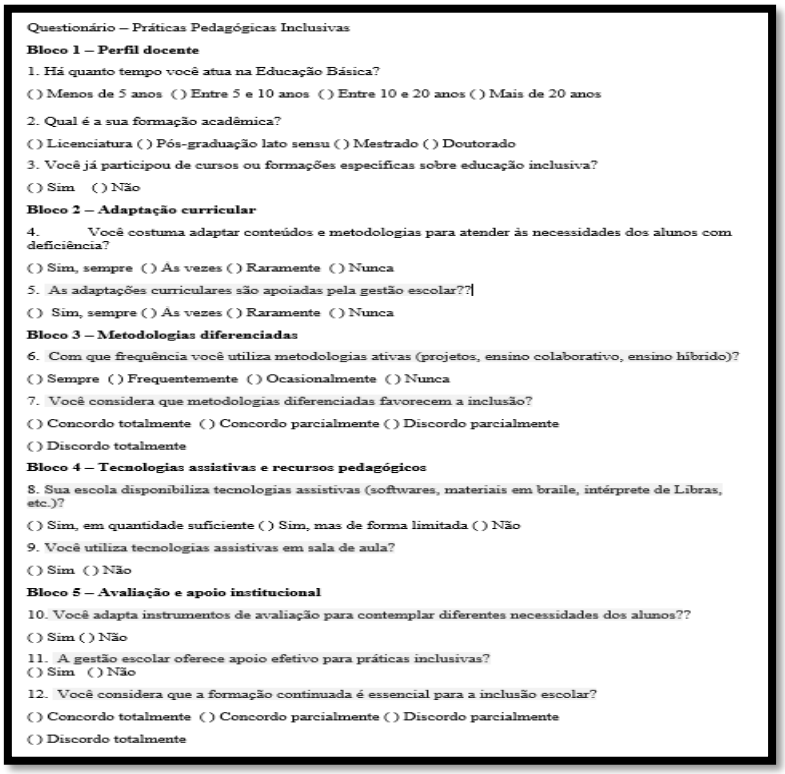
A pesquisa respeitou os princípios éticos da investigação científica. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e tiveram garantido o anonimato de suas respostas. A participação foi voluntária, e os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos

RESULTADOS

A aplicação do questionário entre professores revelou percepções importantes sobre a prática inclusiva no cotidiano escolar. A maioria dos docentes destacou que a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas favorece não apenas o aprendizado dos estudantes com deficiência, mas também o engajamento de toda a turma. Muitos relataram que atividades diferenciadas, como projetos colaborativos e uso de tecnologias assistivas, ampliam a participação dos alunos e fortalecem vínculos entre colegas.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Figura 1 – Imagem do questionário – Práticas Pedagógicas Inclusivas.



Questionário – Práticas Pedagógicas Inclusivas

Bloco 1 – Perfil docente

1. Há quanto tempo você atua na Educação Básica?

( ) Menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Entre 10 e 20 anos ( ) Mais de 20 anos

2. Qual é a sua formação acadêmica?

( ) Licenciatura ( ) Pós-graduação lato sensu ( ) Mestrado ( ) Doutorado

3. Você já participou de cursos ou formações específicas sobre educação inclusiva?

( ) Sim ( ) Não

Bloco 2 – Adaptação curricular

4. Você costuma adaptar conteúdos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiência?

( ) Sim, sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

5. As adaptações curriculares são apoiadas pela gestão escolar??

( ) Sim, sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

Bloco 3 – Metodologias diferenciadas

6. Com que frequência você utiliza metodologias ativas (projetos, ensino colaborativo, ensino híbrido)?

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca

7. Você considera que metodologias diferenciadas favorecem a inclusão?

( ) Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Bloco 4 – Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos

8. Sua escola disponibiliza tecnologias assistivas (softwares, materiais em braile, intérprete de Libras, etc.)?

( ) Sim, em quantidade suficiente ( ) Sim, mas de forma limitada ( ) Não

9. Você utiliza tecnologias assistivas em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Bloco 5 – Avaliação e apoio institucional

10. Você adapta instrumentos de avaliação para contemplar diferentes necessidades dos alunos??

( ) Sim ( ) Não

11. A gestão escolar oferece apoio efetivo para práticas inclusivas?

( ) Sim ( ) Não

12. Você considera que a formação continuada é essencial para a inclusão escolar?

( ) Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

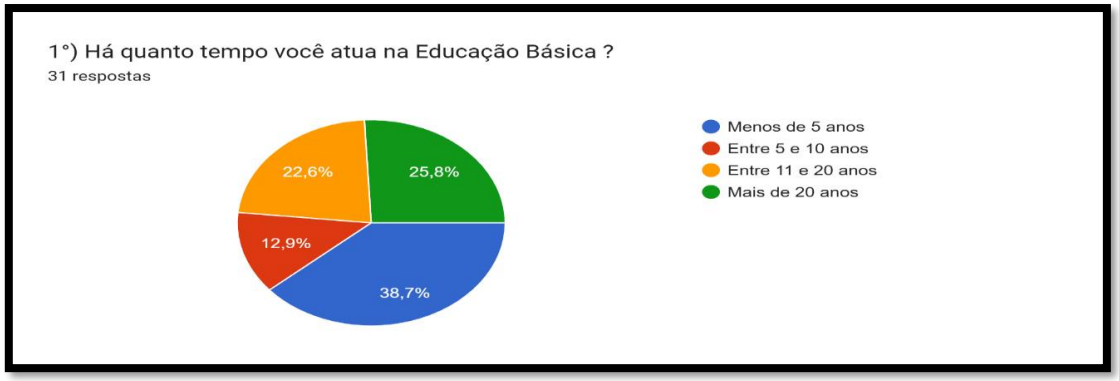
Fonte: Jardielle Silva 2026).

Os dados mostrados a seguir se refere ao número de respostas obtidas por questões num total de 31 entrevistados. Seguem abaixo a análise realizada pelos dados obtidos por questão do questionário aplicado:

1. Há quanto tempo você atua na Educação Básica?

Na primeira questão, voltada para o perfil docente, observa-se que 38,7% dos professores possuem menos de 5 anos de experiência na Educação Básica, 12,9% atuam entre 5 e 10 anos, 22,6% têm entre 11 e 20 anos de atuação e 25,8% estão na área há mais de 20 anos. Esses dados revelam uma composição diversificada do corpo docente, com presença significativa tanto de profissionais iniciantes quanto de professores com longa trajetória na Educação Básica.

Figura 2: Números de respostas obtidas na questão 01 do questionário aplicado aos docentes.



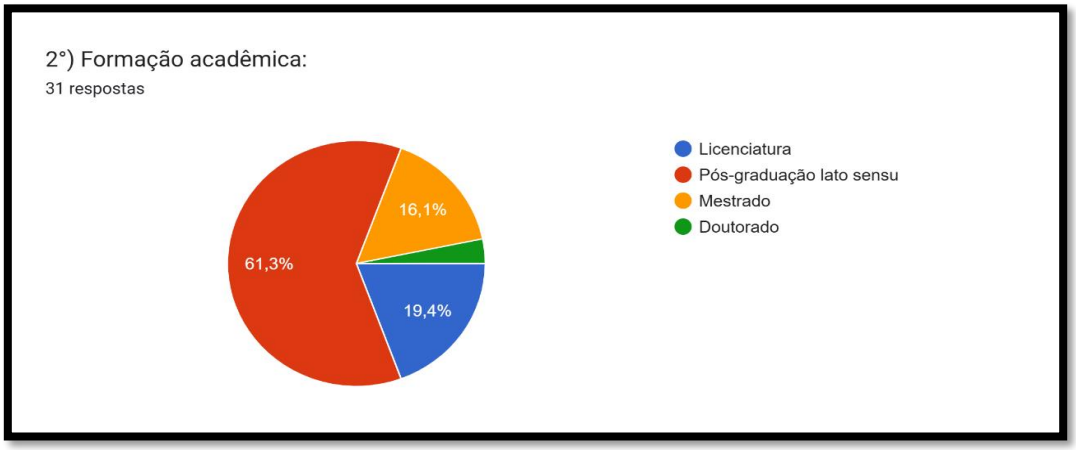
Fonte: Google forms (2026).

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

2. Qual é a sua formação acadêmica ?

Na questão sobre a formação acadêmica, observa-se que 19,4% dos professores possuem licenciatura, 61,3% têm pós-graduação lato sensu, 16,1% concluíram mestrado e 3,2% possuem doutorado.Esses dados revelam um corpo docente majoritariamente pós-graduado, com presença significativa de mestres e doutores, o que demonstra investimento na qualificação profissional e na melhoria das práticas pedagógicas.

Figura 3: Números de respostas obtidas na questão 02 do questionário aplicado aos docentes.

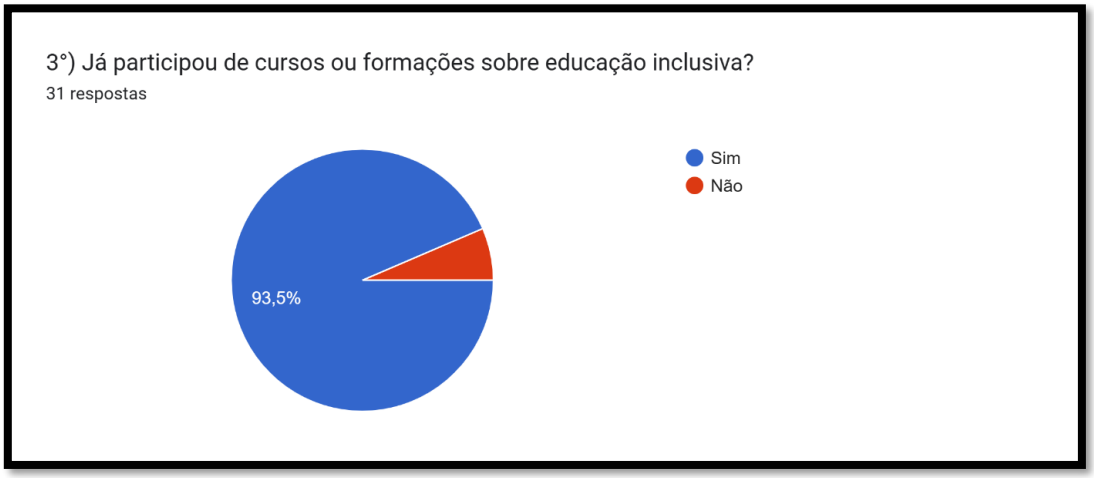


Fonte: Google forms (2026).

3. Já participou de cursos ou formações sobre educação inclusiva?

Na questão sobre a participação em cursos ou formações voltadas à educação inclusiva, 93,5% dos docentes afirmaram já ter participado, enquanto apenas 6,5% relataram não ter participado.Esse resultado evidencia um engajamento significativo dos professores com a temática da inclusão, mostrando que a maioria já buscou capacitação para aprimorar suas práticas pedagógicas nesse campo.

Figura 4: Números de respostas obtidas na questão 03 do questionário aplicado aos docentes.



Fonte: Google forms (2026).

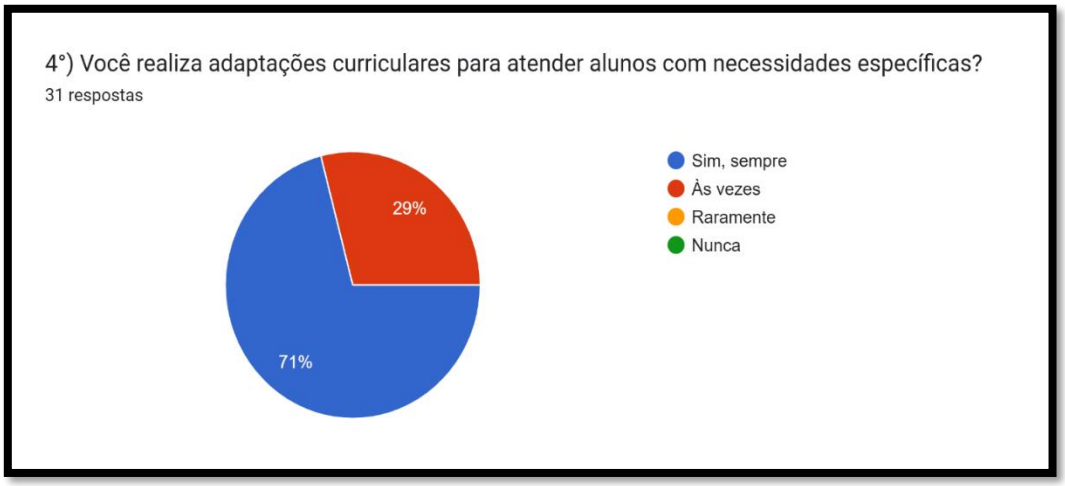
4. Você realiza adaptações curriculares para atender alunos com necessidades específicas?

Na questão sobre a realização de adaptações curriculares para atender alunos com necessidades específicas, 71% dos docentes afirmaram que sempre realizam essas adaptações, enquanto 29% responderam que as fazem às vezes.O resultado evidencia que a maioria dos

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

professores busca garantir práticas inclusivas de forma contínua, embora ainda exista uma parcela que realiza essas adaptações apenas em determinadas situações.

Figura 5: Números de respostas obtidas na questão 04 do questionário aplicado aos docentes.

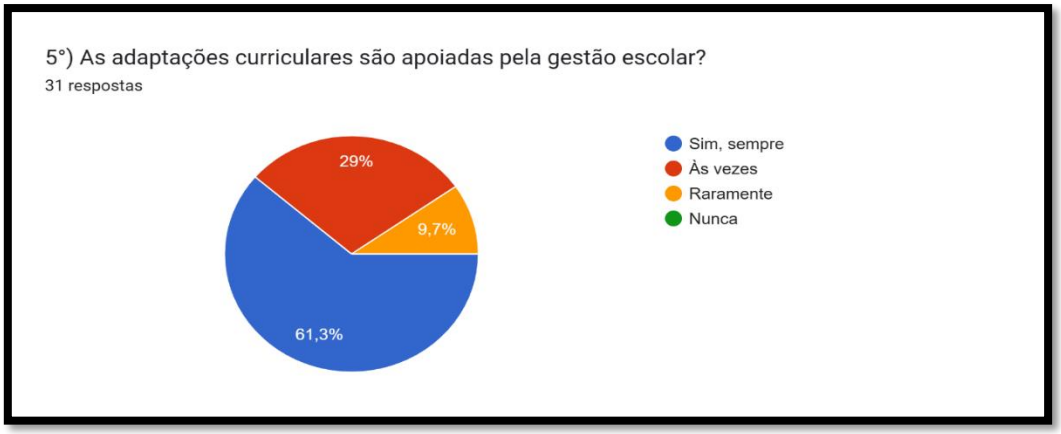


Fonte: Google forms (2026).

5. As adaptações curriculares são apoiadas pela gestão escolar?

Na questão sobre às adaptações curriculares, 61,3% dos docentes afirmaram que esse apoio ocorre sempre, 29% responderam que acontece às vezes e 9,7% relataram que ocorre raramente. Os dados indicam que a maioria dos professores percebe um suporte consistente da gestão, embora ainda exista uma parcela significativa que vivencia esse apoio de forma parcial ou limitada.

Figura 6: Números de respostas obtidas na questão 05 do questionário aplicado aos docentes.



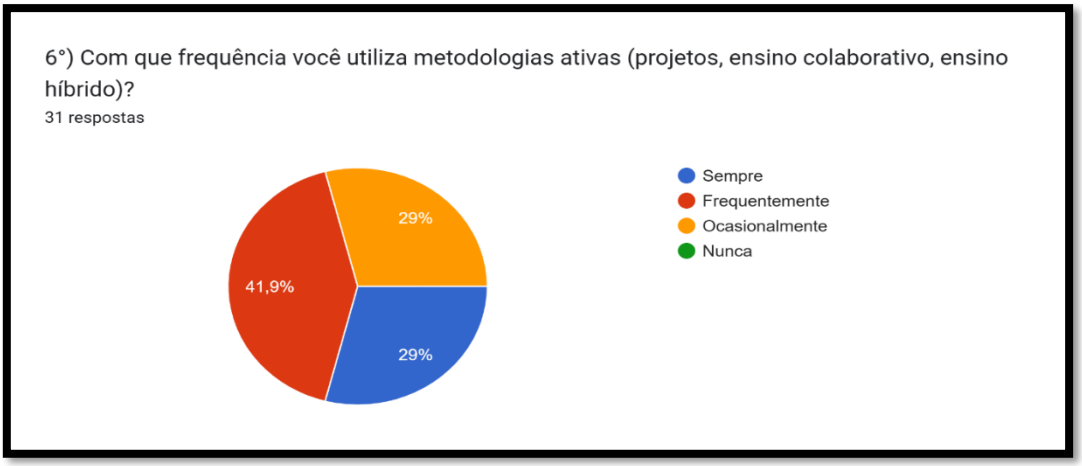
Fonte: Google forms (2026).

6. Com que frequência você utiliza metodologias ativas (projetos, ensino colaborativo, ensino híbrido)?

Na questão sobre a frequência de utilização de metodologias ativas (como projetos, ensino colaborativo e ensino híbrido), 29% dos docentes afirmaram que utilizam sempre, 41,9% responderam que utilizam frequentemente e 29% relataram que utilizam apenas ocasionalmente.Esse resultado mostra que a maioria dos professores já incorpora metodologias ativas de forma consistente, embora ainda haja uma parcela que recorre a essas práticas de maneira mais pontual.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Figura 7: Números de respostas obtidas na questão 06 do questionário aplicado aos docentes.

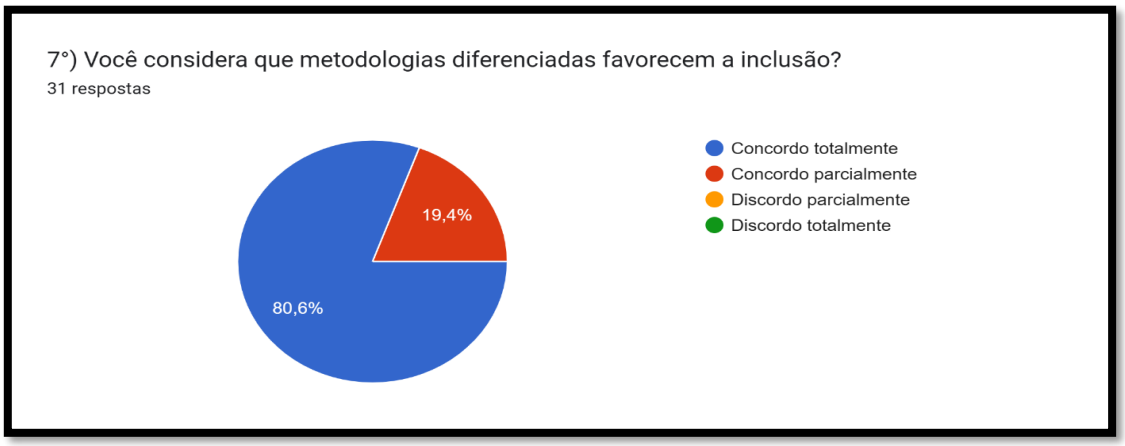


Fonte: Google forms (2026).

7. Você considera que metodologias diferenciadas favorecem a inclusão?

Na questão sobre o impacto das metodologias diferenciadas na inclusão, 80,6% dos docentes afirmaram concordar totalmente que essas práticas favorecem a inclusão, enquanto 19,4% concordaram parcialmente.Esse resultado demonstra uma percepção amplamente positiva entre os professores, reforçando a importância de estratégias pedagógicas diversificadas para promover ambientes escolares mais inclusivos.

Figura 8: Números de respostas obtidas na questão 07 do questionário aplicado aos docentes.



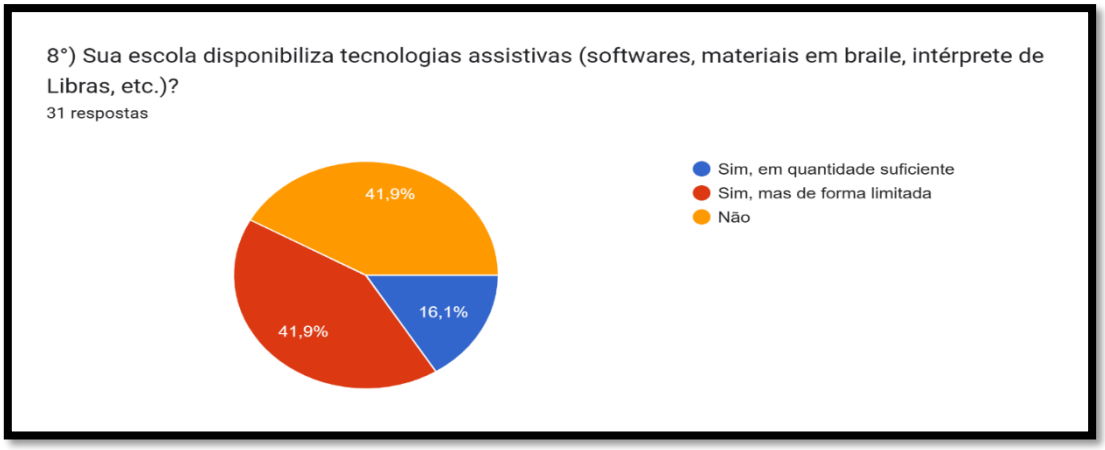
Fonte: Google forms (2026).

8. Sua escola disponibiliza tecnologias assistivas (softwares, materiais em braile, intérprete de Libras, etc.)?

Na questão sobre a disponibilidade de tecnologias assistivas, 16,1% dos docentes afirmaram que a escola oferece esses recursos em quantidade suficiente, enquanto 41,9% relataram que a oferta existe, mas de forma limitada. Já 41,9% responderam que não há disponibilização desses recursos.Esse resultado evidencia que, embora parte das escolas já conte com tecnologias assistivas, a maioria ainda enfrenta restrições ou ausência desses recursos, o que aponta para a necessidade de ampliar investimentos e políticas voltadas à inclusão educacional.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Figura 9: Números de respostas obtidas na questão 08 do questionário aplicado aos docentes.

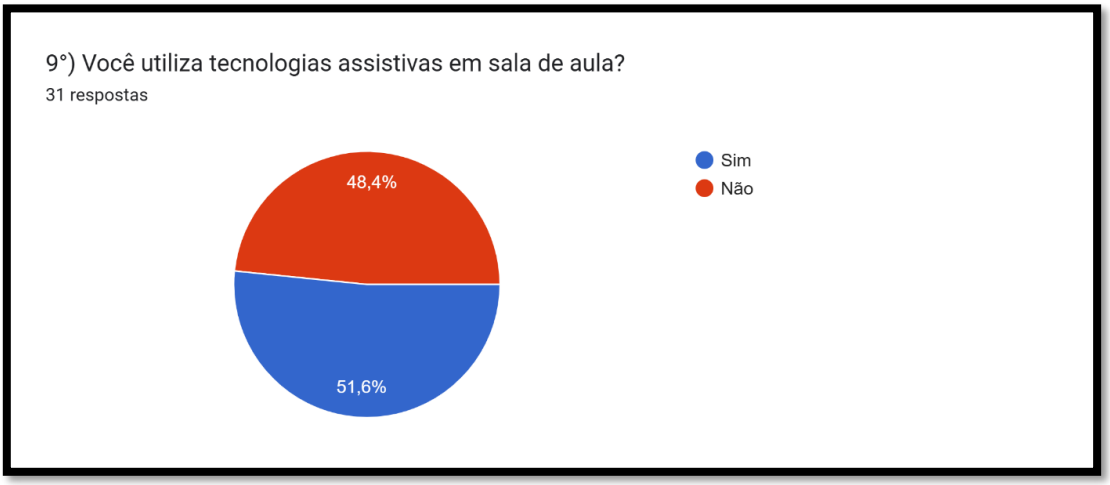


Fonte: Google forms (2026).

9. Você utiliza tecnologias assistivas em sala de aula?

Na questão sobre o uso de tecnologias assistivas, 51,6% dos docentes responderam que utilizam esses recursos, enquanto 48,4% afirmaram que não. O resultado mostra um cenário equilibrado, indicando avanços na inclusão, mas também a necessidade de ampliar o acesso e a formação para que mais professores possam incorporar essas ferramentas.

Figura 10: Números de respostas obtidas na questão 09 do questionário aplicado aos docentes.



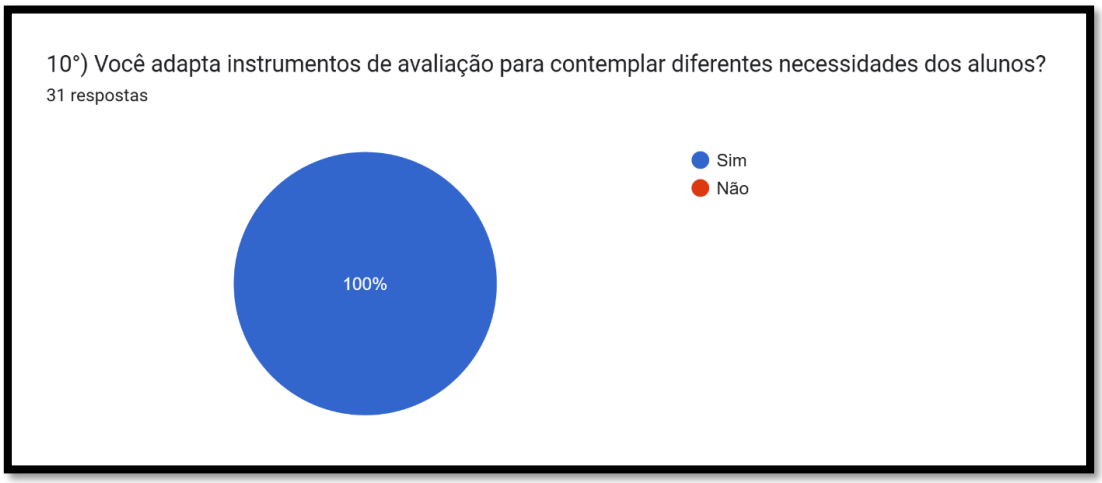
Fonte: Google forms (2026).

10. Você adapta instrumentos de avaliação para contemplar diferentes necessidades dos alunos?

A questão sobre a adaptação dos instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos obteve unanimidade: 100% dos respondentes afirmaram realizar essa prática. Esse resultado evidencia o compromisso dos professores com avaliações inclusivas, capazes de reconhecer e atender às diferentes demandas dos estudantes.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Figura 11: Números de respostas obtidas na questão 10 do questionário aplicado aos docentes.

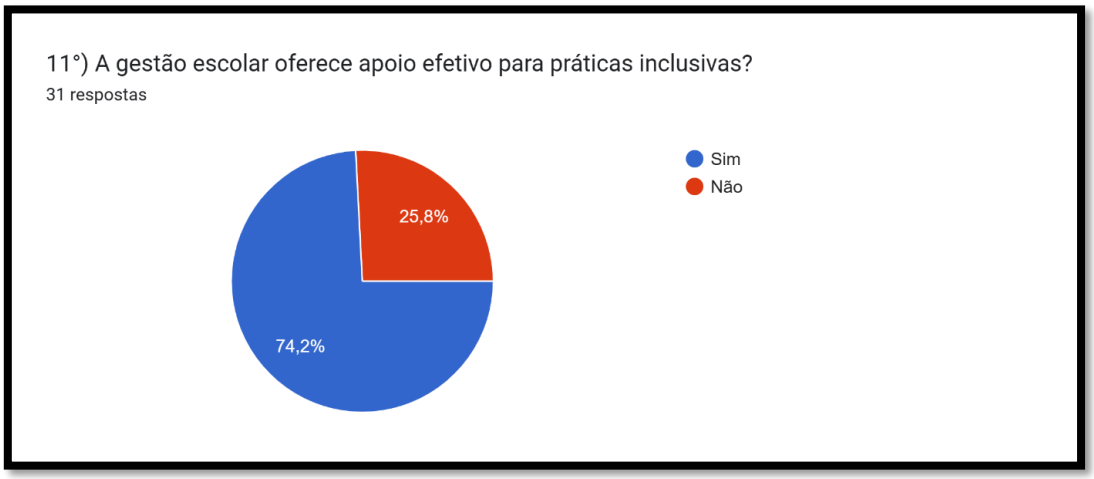


Fonte: Google forms (2026).

11. A gestão escolar oferece apoio efetivo para práticas inclusivas?

Na questão sobre ogestão oferecer apoio mostra que 74,2% reconheça o apoio da gestão escolar às práticas inclusivas, uma parcela significativa 25,8% afirma não contar com esse suporte. Essa divisão sugere que, apesar dos avanços, ainda existem desafios na consolidação de políticas e ações efetivas de inclusão, evidenciando a necessidade de fortalecer o papel da gestão escolar nesse processo.

Figura 12: Números de respostas obtidas na questão 11 do questionário aplicado aos docentes



Fonte: Google forms (2026).

12. Você considera que a formação continuada é essencial para a inclusão escolar?

A questão sobre a importância da formação continuada para a inclusão escolar apresentou resultados bastante expressivos: 77,4% dos participantes afirmaram concordar totalmente, 19,4% concordaram parcialmente e apenas 3,2% declararam discordar parcialmente. Esses dados evidenciam que a grande maioria reconhece a formação continuada como um elemento essencial para promover práticas inclusivas, reforçando a necessidade de investimentos constantes em capacitação docente. Ao mesmo tempo, o pequeno percentual de discordância sugere que ainda existem percepções divergentes ou desafios relacionados à

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

efetividade das formações oferecidas, apontando para a importância de alinhar conteúdos e metodologias às demandas reais da prática pedagógica.

Os resultados também apontaram que práticas inclusivas contribuem para a valorização da diversidade. Professores afirmaram que, ao reconhecer e legitimar diferentes formas de aprender, a escola se torna mais democrática e acolhedora. Essa percepção está em consonância com Booth e Ainscow (2002), que defendem a inclusão como processo contínuo de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Outro aspecto evidenciado foi a necessidade de formação docente contínua. Muitos professores declararam sentir dificuldades em lidar com a heterogeneidade da sala de aula, especialmente quando não recebem apoio institucional. Essa constatação reforça a análise de Perrenoud (2000), segundo a qual a competência docente está diretamente relacionada à capacidade de transformar a diversidade em oportunidade pedagógica.

Por fim, os resultados evidenciam que a construção de uma escola acolhedora depende de políticas institucionais que sustentem a inclusão. Professores ressaltaram a importância de apoio da gestão escolar e de investimentos em recursos pedagógicos e tecnológicos. Sem esse suporte, práticas inclusivas tendem a se limitar a iniciativas individuais, dificultando sua consolidação como política educacional.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a educação inclusiva é um processo complexo, mas absolutamente necessário para a consolidação de uma escola democrática e acolhedora. A trajetória histórica da inclusão escolar no Brasil mostra avanços significativos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e do Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015. Esses marcos legais reafirmam o compromisso do Estado e da sociedade com a garantia do direito à educação para todos, sem discriminação.

A síntese dos principais pontos discutidos permite compreender que as práticas pedagógicas inclusivas não se limitam a adaptações pontuais, mas exigem uma transformação profunda da cultura escolar. A adaptação curricular, as metodologias ativas, o uso de tecnologias assistivas, a formação continuada de professores e a avaliação inclusiva são estratégias fundamentais para assegurar que cada estudante tenha acesso ao conhecimento de forma significativa.

Mantoan (2003, p. 25) lembra que “a inclusão escolar não é apenas uma questão de acesso físico, mas de transformação pedagógica”. Essa afirmação reforça que a escola precisa

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

rever suas práticas, abandonando modelos homogêneos e excludentes, para adotar metodologias que valorizem a singularidade de cada aluno.

Carvalho (2004, p. 41) complementa ao afirmar que “adaptar não significa reduzir, mas sim garantir que todos tenham acesso ao conhecimento”. Essa perspectiva mostra que a inclusão não compromete a qualidade do ensino, mas amplia sua abrangência, tornando-o mais justo e equitativo.

A escola, como espaço social, tem papel central na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. Ao promover práticas pedagógicas inclusivas, ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, solidários e capazes de conviver com a diversidade. A UNESCO (2009, p. 12) destaca que “a diversidade deve ser considerada uma riqueza e não um obstáculo”. Essa visão amplia o horizonte da educação, mostrando que a convivência entre diferentes culturas, habilidades e identidades fortalece a democracia e a cidadania.

No entanto, os desafios ainda são grandes. Barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais persistem em muitas escolas brasileiras. A falta de acessibilidade arquitetônica, currículos rígidos e preconceitos enraizados dificultam a plena inclusão. Carvalho (2004, p. 63) alerta que “a maior barreira para a inclusão não é física, mas atitudinal: é preciso mudar mentalidades para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva”.

Essa reflexão nos leva a reafirmar a importância das práticas pedagógicas inclusivas como caminho para a construção de uma escola acolhedora. A inclusão não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético e social. Ao garantir que todos os estudantes tenham acesso, permanência e sucesso escolar, a escola cumpre sua função de promover igualdade de oportunidades e justiça social.

A construção de uma sociedade mais justa e acolhedora passa, necessariamente, pela escola. É nesse espaço que valores como respeito, solidariedade e tolerância são cultivados. Ao promover a inclusão, a escola contribui para a formação de cidadãos capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, combatendo preconceitos e construindo relações mais humanas.

Luckesi (2011, p. 89) afirma que “avaliar é acompanhar o processo de aprendizagem, e não apenas medir resultados”. Essa perspectiva mostra que a inclusão exige uma mudança de paradigma: não basta garantir acesso, é preciso assegurar aprendizagem significativa para todos. Superar esses desafios exige políticas públicas efetivas, investimento em formação docente e mudança cultural. A perspectiva futura é de uma escola cada vez mais plural, que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da educação.

A inclusão não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético e social. Ao promover práticas pedagógicas inclusivas, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Portanto, a síntese dos pontos discutidos reafirma que a inclusão escolar é um processo contínuo, que exige compromisso de toda a comunidade educativa. Professores, gestores, famílias e estudantes precisam estar engajados na construção de uma escola acolhedora, capaz de promover práticas pedagógicas inclusivas e de valorizar a diversidade.

Em última análise, a escola inclusiva é aquela que reconhece que cada aluno é único e que a diversidade é um valor fundamental para a sociedade. Ao promover inclusão, a escola contribui para a construção de um mundo mais justo, solidário e humano.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola como espaço de construção da cidadania**. São Paulo: Moderna, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC**). Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WVA, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2009.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA

Adriano Rosa da Silva[1]

Resumo

O presente estudo analisa as transformações educacionais decorrentes da inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, marcada pela consolidação da cultura digital e pela intensificação das interações mediadas por dispositivos digitais. Nesse contexto, discute-se o impacto dessas tecnologias na formação de professores e estudantes, considerando as influências sociais, cognitivas e políticas que permeiam o ambiente educacional. O objetivo consiste em compreender de que maneira as tecnologias digitais reconfiguram práticas pedagógicas, processos formativos e o papel da escola na atualidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, de natureza bibliográfica e caráter analítico, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área. Os resultados evidenciam que as tecnologias digitais atuam como mediadoras do ensino-aprendizagem, promovendo inovação pedagógica e maior interatividade, embora revelem desafios como a necessidade de formação docente contínua, adaptação curricular e superação de práticas tradicionais. Observa-se ainda a emergência de novos perfis de estudantes, com habilidades digitais específicas que demandam abordagens educacionais diferenciadas. Conclui-se que a integração crítica e planejada das tecnologias digitais é fundamental para a construção de uma educação alinhada às demandas da contemporaneidade, sendo imprescindível investir na formação docente e em políticas educacionais que favoreçam essa transformação.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais. Formação de professores. Cultura digital.

INTRODUÇÃO

À luz das problematizações de autores como Lévy (1999) e Sibilia (2002), a sociedade contemporânea encontra-se profundamente imersa em um ecossistema digital caracterizado pela ubiquidade das tecnologias da informação e comunicação, que permeiam de maneira transversal as relações sociais, culturais, cognitivas e educacionais, de modo que “as redes globais de telecomunicações e suas diversas aparelhagens de conexão oferecem acesso às novíssimas ‘experiências virtuais’, dispensando a organicidade do corpo, a materialidade do espaço e a linearidade do tempo” (Sibila, 2002, p. 58). Nesse contexto, os dispositivos móveis e as plataformas digitais deixaram de ser meros instrumentos auxiliares para se tornarem extensões da própria subjetividade humana, armazenando dados, memórias, interações e formas de conhecimento, como aponta Rüdiger (2013).

Consoante com Santaella (2003), tal cenário configura a emergência da chamada cibercultura, na qual os indivíduos transitam por um espaço não mais delimitado por fronteiras físicas, mas estruturado por redes digitais interconectadas, de tal modo que “não temos mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas” (Maia e Mattar, 2008, p. 22). Essa nova organização social implica transformações profundas nos modos de aprender, ensinar e produzir conhecimento, exigindo da educação respostas que estejam à altura das demandas contemporâneas, “é inegável que os estudantes de hoje já não

[1] Mestre e doutorando em História, Universidade Federal Fluminense. Mestrando em Educação, Universidade de Lisboa, e-mail: adriano.uff@hotmail.com.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

são os mesmos de poucos anos atrás. O fato é que a sociedade mudou, e a educação precisa acompanhar essas modificações mais amplas" (Camargo e Daros, 2021, p. 1). Sob esse ângulo, para Narciso *et. al.* (2024, p. 13), "esse fenômeno é impulsionado pela evolução constante das ferramentas tecnológicas e pela necessidade de atualização pedagógica contínua que essas tecnologias demandam".

As transformações advindas do avanço das tecnologias digitais têm promovido reconfigurações profundas nas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas, configurando aquilo que se convencionou denominar de cibercultura (Rüdiger, 2013). À vista disso, Santaella (2003, p. 97) denomina de "mundos digitais situados em qualquer parte do universo conectado à internet e ao que ficou amplamente conhecido como ciberespaço". Nesse cenário, as instituições educacionais deixam de ocupar uma posição isolada e passam a integrar uma complexa rede de interações mediadas por dispositivos tecnológicos, alterando significativamente os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

Nessa senda, Nóvoa (1996) defende que a incorporação das tecnologias digitais no campo educacional não ocorre de forma neutra, sendo atravessada por interesses econômicos, sobretudo aqueles vinculados às políticas neoliberais e à lógica do mercado capitalista globalizado. Tais influências impactam diretamente a formação docente, exigindo dos professores não apenas a apropriação técnica de ferramentas digitais, mas também a reelaboração de suas práticas pedagógicas diante de um público discente cada vez mais imerso em ambientes digitais, sendo assim, "é justamente nesse contexto que surge a necessidade de uma prática pedagógica pautada na educação ativa e cada vez mais online e híbrida" (Camargo e Daros, 2021, p. 1).

Paralelamente, emerge o debate acerca dos sujeitos contemporâneos, frequentemente caracterizados como "nativos digitais", cuja constituição identitária se dá em meio à intensa mediação tecnológica, conforme Narciso *et. al.* (2024). Esses sujeitos demandam novas abordagens educacionais, mais dinâmicas, interativas e conectadas à realidade em rede. Nesse contexto, segundo os autores retromencionados, a formação de professores torna-se um elemento central para a compreensão das transformações educacionais contemporâneas. Nessa dinâmica, o surgimento das novas mídias interativas alterou radicalmente o panorama do ensino e da aprendizagem, "e neste novo cenário tanto os alunos quanto os professores, e as próprias instituições, passaram a desempenhar novos e diferentes papéis" (Maia e Mattar, 2008, p. 83).

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo precípuo analisar a influência das tecnologias digitais na educação contemporânea, com ênfase na formação de professores e estudantes, considerando os atravessamentos das políticas neoliberais e da globalização. Tal análise recai, assim, sobre as implicações das tecnologias digitais na formação docente e no processo educativo, considerando os impactos cognitivos, sociais e pedagógicos da cibercultura. Busca-se compreender como tais transformações influenciam o papel da escola, os desafios enfrentados pelos docentes e as novas demandas formativas impostas pela contemporaneidade. Como questão norteadora, busca-se compreender: qual é a influência das tecnologias digitais na educação no contexto da cibercultura?

Nesse sentido, a escola e, sobretudo, a formação docente, assumem papel central nesse processo de reconfiguração. Segundo Kenski (2012, p. 28) o avanço tecnológico "garantiu novas formas de uso das TIC para a produção e propagação de informações". Diante disso, Castells (1999) assevera que a presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes, muitos dos quais já nascem inseridos nesse ambiente, tensiona os modelos tradicionais de ensino, demandando práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas à cultura digital. Na atual conjuntura educacional, segundo Viana, Costa e Marques (2023, p. 260), a formação de professores "enfrenta a demanda de incorporar recursos tecnológicos de forma eficaz, para não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também para adaptar os educadores a um ambiente cada vez mais digitalizado".

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Diante desse panorama, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, orientada por um paradigma crítico-interpretativo (Gil, 2022), que visa compreender as relações entre tecnologia, educação e política em sua complexidade histórica e social. Quanto à natureza, trata-se de uma investigação teórico-bibliográfica, de caráter crítico e analítico, por meio da "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (Gil, 2022. p. 42). O corpus da pesquisa foi constituído a partir de um levantamento sistemático de obras clássicas e contemporâneas que abordam a cultura digital, a formação docente, as tecnologias educacionais e as implicações das políticas neoliberais na educação. Assim, foram utilizados como critérios de seleção, a relevância teórica, o reconhecimento acadêmico dos autores, a pertinência temática e a atualidade das discussões.

A partir de Richardson (2017), a análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de texto, estruturada em três etapas, iniciando-se pela leitura exploratória e organização do material, seguida pela exploração do conteúdo, com categorização temática, e, por fim, tratamento e interpretação dos dados, à luz do referencial teórico adotado. As categorias analíticas emergentes incluíram cibercultura, formação docente, letramento digital e reconfiguração da escola. Essa abordagem metodológica permitiu uma compreensão aprofundada das inter-relações entre os fenômenos investigados no âmbito das tecnologias na educação, assegurando rigor analítico e consistência interpretativa, no sentido de que a pesquisa qualitativa "pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais" (Richardson *et. al*., 2017, p. 90).

DESENVOLVIMENTO

A consolidação da cibercultura, conforme discutida por autores como Lévy (1999) e Rüdiger (2013), resulta da intensificação do uso das tecnologias digitais e da expansão das redes de comunicação global. À luz dos autores retromencionados, o ciberespaço é entendido como um ambiente simbólico e interativo, o qual redefine as noções tradicionais de proximidade e distância, o qual permite conexões instantâneas e acesso ampliado à informação, representando uma mudança paradigmática na forma como os indivíduos se relacionam com o espaço, o tempo e o conhecimento. Consoante com Kenski (2012), esse processo não apenas transforma as formas de interação social, mas também redefine os modos de constituição dos sujeitos, que passam a se desenvolver em ambientes híbridos, marcados pela convergência entre o físico e o virtual. Serres (2013) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que os sujeitos contemporâneos habitam um espaço topológico, no qual a conectividade supera a lógica métrica. Nesse ambiente, os dispositivos móveis funcionam como extensões cognitivas, permitindo acesso imediato a pessoas, lugares e saberes.

É relevante pontuar, com base em Lévy (1996, p. 7), que "na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo". Nesse contexto, os indivíduos contemporâneos são atravessados por múltiplas linguagens, plataformas e dispositivos, o que impacta diretamente suas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento, haja vista que "a era da informação exige o desenvolvimento de uma educação voltada para o ser humano, que agora deve 'aprender a aprender'" (Rüdiger, 2013, p. 141). Nesta via, à luz de Niskier (2014), a noção de "nativos digitais", embora controversa, aponta para uma geração que cresce imersa em tecnologias, exigindo da escola uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas. Esses alunos "podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça" (Serres, 2013, p. 19). Nessa linha, Santaella (2003) enfatiza a não linearidade característica da cultura digital, que exige novas formas de organização do pensamento e da aprendizagem.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

No campo educacional, autores como Viana, Costa e Marques (2023) introduzem a distinção entre "nativos digitais" e "imigrantes digitais", destacando as diferenças geracionais no uso e na compreensão das tecnologias. Enquanto os primeiros demonstram familiaridade e fluidez no ambiente digital, notadamente representados pelas novas gerações de estudantes, o segundo grupo, caracterizado pela geração anterior, a dos atuais professores, enfrenta desafios de adaptação, especialmente no contexto pedagógico, "os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário" (Sibilia, 2012, p. 65). Sob tal perspectiva, Narciso *et. al*. (2024) ampliam essa discussão ao abordar os letramentos digitais, enfatizando que o domínio das tecnologias não se restringe a habilidades técnicas, mas envolve competências críticas, culturais e comunicacionais. Kenski (2012) destaca, nesse ponto, a importância da formação docente para o uso adequado das tecnologias, defendendo a integração dessas ferramentas aos currículos pedagógicos. Nesse sentido, a educação precisa ir além da instrumentalização tecnológica, promovendo uma formação integral dos sujeitos.

Para Kenski (2012, p. 106), a formação de qualidade dos docentes deve ser vista, portanto, "em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso o computador, das redes e demais suportes midiáticos". A formação de educadores, sejam ou não tecnólogos, perpassa hoje "a dimensão técnica, a dimensão humana, o contexto político-econômico e a parte de conhecimentos a serem transmitidos, tudo isso resumindo se no que se pode chamar de aquisição de competência" (Niskier, 2014, p. 30). Nesse horizonte de análise, Arruda et al. (2019, p. 5) afirmam que, com a implementação de recursos tecnológicos nos programas de formação docente, "observou-se uma m elhoria significativa na capacidade dos educandos de aplicar teorias pedagógicas modernas em contextos práticos, facilitando assim uma aprendizagem mais dinâmica e interativa". Nessa medida, as novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação entre professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente "a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço" (Maia e Mattar, 2008, p. 9).

É imperioso concordar com Castells (1999) quando afirma que a perspectiva interdisciplinar da educação sugere que o conhecimento não deve ser limitado aos espaços físicos da escola, mas expandido em redes interconectadas, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Nesse aspecto, Narciso et al. (2024, p. 17) afirmam que "os recursos tecnológicos não só proporcionam novas formas de ensinar e aprender, mas também permitem que os futuros professores desenvolvam uma relação com a inovação e a adaptação curricular". Contudo, de acordo com os referidos autores, essa transformação exige não apenas infraestrutura tecnológica, mas também uma nova epistemologia na forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Assim, "vivemos na interface entre processos de transição que exigem de nós educadores atuantes na formação profissional novas dinâmicas epistemológicas, técnicas e metodológicas" (Santos *et. al*., 2008, p. 30).

A presença constante das tecnologias digitais no cotidiano dos sujeitos contemporâneos tem provocado uma reconfiguração significativa das práticas sociais e educacionais, conforme Camargo e Daros (2021). Os indivíduos passam a organizar suas rotinas, interações e processos cognitivos a partir de dispositivos móveis, que concentram informações pessoais, profissionais e acadêmicas. Sobre isso, Serres (2013, p. 19) traz à superfície que, "por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações". No contexto escolar, observa-se que a incorporação das tecnologias ocorreu inicialmente por meio dos próprios estudantes, que passaram a utilizar recursos digitais em suas práticas diárias. À luz de Santaella (2003), esse movimento, de caráter "externo para interno", ou de "fora para dentro", evidencia a necessidade de adaptação das instituições escolares, que historicamente operam sob modelos tradicionais.

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Além disso, a escola assume funções ampliadas, tornando-se não apenas espaço de transmissão de conhecimento, mas também de socialização, acolhimento e mediação de conflitos, muitas vezes substituindo ou complementando o papel das famílias, conforme Sibilia (2002). Essa sobrecarga institucional intensifica os desafios enfrentados pelos professores. A necessidade de competir com a atratividade das tecnologias digitais exige dos docentes o desenvolvimento de novas competências, tanto técnicas quanto pedagógicas. Sobre isso, Arruda *et. al*. (2019) sublinham que a formação inicial e continuada passa, portanto, a desempenhar papel fundamental na preparação desses profissionais para atuar em ambientes educacionais mediados por tecnologias. Com efeito, urge salientar que essa adaptação não ocorre de forma homogênea. Muitos professores, considerados "imigrantes digitais", enfrentam dificuldades para incorporar as tecnologias em suas práticas, enquanto os estudantes, já familiarizados com esses recursos, demandam metodologias mais dinâmicas e interativas, como aponta Kenski (2012).

Segundo Scheunemann, Almeida e Lopes (2021), a escola contemporânea vivencia um paradoxo, embora esteja inserida em uma sociedade altamente conectada, mantém práticas pedagógicas frequentemente desatualizadas, o que contribui para o desinteresse dos estudantes. A rigidez dos modelos educacionais contrasta com a fluidez da cultura digital, evidenciando a necessidade de avanço estrutural. Outro aspecto relevante diz respeito às transformações cognitivas associadas ao uso intensivo das tecnologias digitais. Estudos indicam mudanças nos processos de leitura, escrita e atenção, com redução da capacidade de concentração prolongada e da leitura profunda (Sibilia, 2012). Por outro lado, observa-se o desenvolvimento de habilidades multitarefa e de navegação em ambientes complexos (Lévy, 1996). Nesse cenário, a formação docente precisa contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a compreensão crítica de seus impactos pedagógicos. A integração das tecnologias no currículo representa uma oportunidade de inovação da práxis educativa.

Entretanto, em consonância com Nóvoa (1996), os professores são desafiados a desenvolver novas competências pedagógicas, ao mesmo tempo em que enfrentam condições estruturais adversas e pressões institucionais, de modo que a inserção das tecnologias digitais na educação não pode ser compreendida dissociada das transformações econômicas e políticas que caracterizam o neoliberalismo. A abertura de mercados, a internacionalização da economia e a flexibilização das relações de trabalho impõem à educação a função de formar sujeitos aptos a atender às demandas do sistema produtivo. Nesse sentido, a escola passa a operar sob uma lógica de mercado. Para o autor em tela, tal perspectiva implica a valorização de competências e habilidades alinhadas às exigências do mundo do trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A formação docente, por sua vez, encontra-se tensionada entre a necessidade de adaptação às tecnologias digitais e as limitações impostas por currículos ainda baseados em modelos tradicionais, herdados de uma lógica industrial e disciplinar (Narciso *et. al*., 20204).

A análise realizada evidencia que as tecnologias digitais exercem influência direta e estruturante na educação contemporânea, bem como que a formação docente se encontra em processo de transição, marcada por tensões entre tradição e inovação. Nessa ótica, com o apoio de recursos tecnológicos, tem-se a possibilidade de "transformar a formação de professores, possibilitando que os mesmos desenvolvam habilidades essenciais para o manejo efetivo das ferramentas digitais em suas práticas docentes" (Arruda *et. al.*, 2019, p. 2). Assim, as políticas neoliberais impactam significativamente a organização da educação, orientando-a para demandas mercadológicas, como reforçam os referidos autores. Os resultados apontam ainda que os estudantes apresentam novos perfis cognitivos e comportamentais, exigindo novas abordagens pedagógicas e que a escola demonstra dificuldades em acompanhar a dinâmica da sociedade digital, mantendo práticas desatualizadas. Logo, a integração efetiva das tecnologias digitais depende de transformações estruturais, pedagógicas e políticas (Niskier, 2014).

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS - CONPERE 2026
ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

Os resultados indicam que a integração das tecnologias na formação inicial docente contribui para o desenvolvimento de competências digitais, favorecendo a adoção de metodologias inovadoras e a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos. Assim, permitiu-se identificar que as tecnologias digitais desempenham papel central na reconfiguração da educação contemporânea, influenciando tanto a formação de professores quanto as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem. Da mesma forma, a formação continuada mediada por tecnologias possibilita maior flexibilidade, acessibilidade e atualização profissional, como defende Santos (2008). Entretanto, persistem desafios significativos, como a resistência à mudança, a falta de infraestrutura adequada e a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação tecnológica dos docentes. Além disso, a rápida evolução das tecnologias impõe uma constante necessidade de atualização profissional, conforme Viana, Costa e Marques (2023).

Outro ponto de destaque refere-se às mudanças nos perfis dos estudantes, que apresentam novas formas de aprender, baseadas na interatividade, na simultaneidade e na conectividade. Isso exige da escola uma revisão de seus modelos pedagógicos, sob pena de se tornar pouco atrativa e desconexa para as novas gerações (Narciso *et. al*., 2024). Acerca disso, segundo Kenski (2012, p. 116), "para atender às expectativas dos alunos, a escola precisa mudar também, e muito". A discussão também evidencia que a educação não é influenciada apenas pelas tecnologias, mas por um conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos, que, segundo Serres (2013), moldam suas diretrizes e práticas. Nesse sentido, a formação docente deve considerar essa complexidade, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada. Nas palavras de Nóvoa (1996, p. 17), "a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises suscitadas, conclui-se que a influência das tecnologias digitais na educação contemporânea é profunda, multifacetada e indissociável dos contextos político-econômicos que a permeiam. A cibercultura impõe novos desafios à formação docente, exigindo não apenas a incorporação de ferramentas tecnológicas, mas uma reconfiguração ampla das práticas pedagógicas, da organização curricular e dos paradigmas educacionais, como aponta Rüdiger (2013). Destaca-se que a educação precisa acompanhar as transformações sociais sem perder de vista seu compromisso com a formação integral dos sujeitos, promovendo não apenas o domínio técnico, mas também o pensamento crítico, a autonomia e a cidadania em um mundo cada vez mais digitalizado. A formação de professores, nesse contexto, deve ser contínua, reflexiva e orientada para a inovação pedagógica. Além disso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que garantam condições adequadas para a integração das tecnologias na educação, tanto em termos de infraestrutura quanto de formação profissional (Arruda *et. al.*, 2019).

A partir dessa base teórica, Nóvoa (1996) enfatiza que a presença das políticas neoliberais intensifica a complexidade desse cenário, ao direcionar a educação para finalidades utilitaristas e mercadológicas, pode comprometer sua função social emancipadora, tendo em vista que o neoliberalismo detém “o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber” (Kenski, 2012, p. 19). Nesse sentido, torna-se fundamental repensar o papel da escola e da formação de professores, buscando equilibrar as demandas do mundo contemporâneo com a necessidade de promover uma educação crítica, reflexiva e inclusiva. Em vista disso, é relevante a contribuição de Narciso et al. (2024, p. 13) ao afirmar que “o uso de plataformas de ensino online e outros recursos

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

tecnológicos assume um papel significativo na formação inicial e continuada de docentes, promovendo novas abordagens no processo educacional e na prática docente".

Em face de tudo o que foi exposto, evidencia-se a urgência de investimentos em formação docente continuada, infraestrutura tecnológica e políticas públicas que valorizem a educação como direito social, e não apenas como instrumento econômico, demandando uma educação que seja capaz de dialogar com a cultura digital, sem abrir mão de sua função crítica e formativa. Essa compreensão é importante, pois, para Scheunemann, Almeida e Lopes (2021, p.45), a utilização de recursos tecnológicos faz com que estudantes e professores "repensem suas funções no processo educativo, promovendo um ambiente mais colaborativo e interativo". Por fim, ficou patente a necessidade da realização de estudos empíricos que investiguem práticas pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologias digitais, bem como análises críticas sobre os impactos das políticas educacionais na formação de professores e estudantes, contribuindo para o avanço do campo educacional em uma perspectiva mais equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Juliana (org.). Tecnologias digitais e a prática docente: como as metodologias ativas podem transformar a formação de professores. In: **Anais do XXV Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2019. p. 1429-1433.

CAMARGO, Fausto; e DAROS, Thuine. **A sala de aula digital:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, online e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. totalmente revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 2012.

LÉVY, Pierre. **O Que É Virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

MAIA, Carmem; e MATTAR, João. **ABC da EaD:** a Educação a Distância hoje. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

NARCISO, Rodi (org.). Inovação educacional e o papel das tecnologias digitais na formação de professores do século XXI. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 5, p. 11-27, 2024.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EaD. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância:** o estado da arte. 8. reimp. São Paulo: Pearson Education do Brasil, pp. 39-46, 2014.

NÓVOA, António. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ISBN: 978-65-85105-49-1
Evento online: Plataforma Even3
23 a 25 de abril de 2026

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura:** perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa (org.). Ensaios sobre a técnica dos mapas conceituais e a pedagogia interativa. In: **Revista Cenário Rural** / Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Ano 3, n. 1. SENAR, 2008, pp. 25-51. Disponível em: https://www.senarap.org.br/uploads/biblioteca/2015/06/revista-cenario-rural-iii.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Ciências: uma investigação com licenciandos e professores em serviço. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 743-759, 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha:** uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico:** corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VIANA, Jailson Antonio Ribeiro; COSTA, Maurício José Morais; MARQUES, Stela Maria Fernandes. Repensando a cultura escolar na pandemia: uma discussão acerca das implicações emergentes das metodologias ativas. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 13, n. 37, p. 253-267, 2023.

IV CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS

25 a 27 de abril de 2025

ISBN: 978-65-85105-49-1

Realização: Reconecta Editora e Eventos
CNPJ 35.688.419/0001-62
Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.
Website: reconectasolucoes.com.br
contato@reconectasolucoes.com.br

Arte Gráfica: Eliza Carminatti Wenceslau
Editoração: Eliza Carminatti Wenceslau.

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.