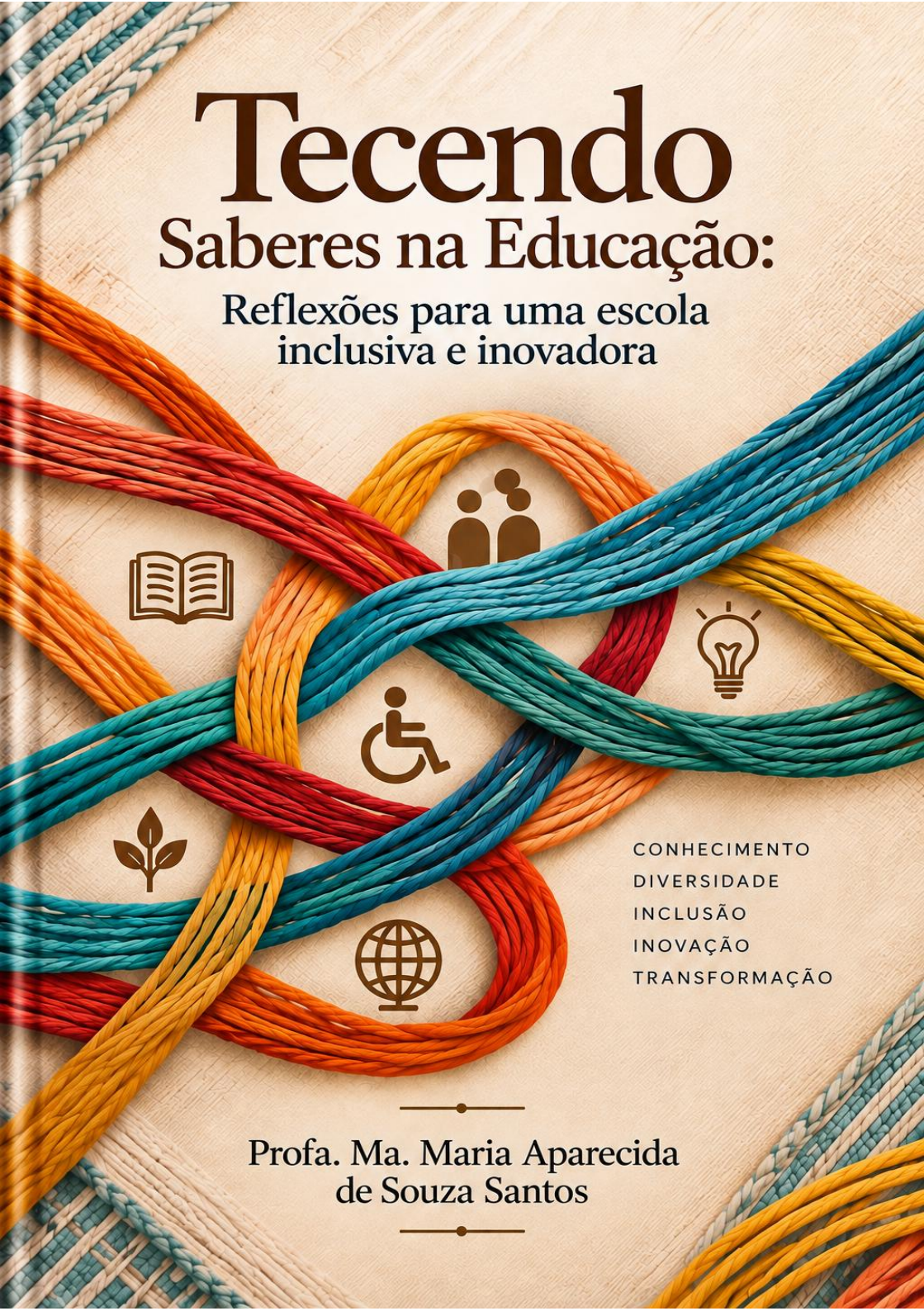
Tecendo Saberes na Educação:

Reflexões para uma escola inclusiva e inovadora



CONHECIMENTO
DIVERSIDADE
INCLUSÃO
INOVAÇÃO
TRANSFORMAÇÃO

Profa. Ma. Maria Aparecida de Souza Santos

Conselho Editorial:

1. Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Rondônia, Brasil
2. Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo - São Paulo, SP
3. Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva - São Paulo, Brasil.
4. Dr. Eliuvomar Cruz da Silva – Amazonas, Brasil.
5. Dra. Laury Vander Leandro de Souza – São Paulo, Brasil
6. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes - Massachusetts, EUA
7. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes – Paraguai
8. Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho - Roraima, Brasil.
9. Dra. Ivanise Nazaré Mendes - Rondônia, Brasil.
10. Dra. Celeste Mendes - São Paulo, Brasil
11. Dra. Maria Cristina Sagário - Minas Gerais, Brasil.
12. Dr. Ivanildo do Amaral - Assunção, Paraguai.
13. Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior - São Paulo, Brasil.
14. Dr. José Maurício Diascânio - Espírito Santo, Brasil.
15. Dr. Geisse Martins - Flórida, Estados Unidos.
16. Dr. Cyro Masci - São Paulo, Brasil.
17. Dr. André Rosalem Signorelli - Espírito Santo, Brasil.
18. Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Espírito Santo, Brasil
19. Me. Carlos Alberto Soares Júnior – Fortaleza, Ceará, Brasil.
20. Me. Michel Alves da Cruz - São Paulo-SP, Brasil.
21. Me. Paulo Maia – Belém, Pará, Brasil.
22. Me. Carlos José Domingos Alface – Maputo, Moçambique
23. Me. Hugo Silva Ferreira - Minas Gerais, Brasil.
24. Me. Walmir Fernandes Pereira – Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
25. Me. Solange Barreto Chaves – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
26. Me. Rita de Cássia Soares Duque - Mato Grosso, Brasil.
27. Me. Cesar Rodrigues Barrinho - Mato Grosso, Brasil
28. Me. Renan Italo Rodrigues Dias - São Paulo, Brasil

Revisores, Avaliadores Externos e Pareceristas

Guilherme Bonfim | Felipe Lazari | Fernando Mancini | Francisca Karoline Ferreira Assunção | Janilson Ribeiro Batista Eliane Compri de Azevedo Mattos | Martinho Vicente Caito | Suellen Iaskevitz Carneiro | Marcelo Zampolli | Raul de Miguel Benjamim Jofrisse Nhamitambo | Jovana Souza de Oliveira | Juvenal Laurinda da Silva Chadreque | Natanael Falquetto de Sá Raposa | Antônio Filho | Alana Freitas Miranda | Lorena de Andrade | Ana Luiza da Silva Teles | Amanda Regina Marcelino dos Santos | Angela Ancelmo | Charles Cosme de Souza | Matheus Candido Barcelos | Salem Suhail El Khatib

Equipe Técnica:

Editora-chefe: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, Brasil.
Apoio Técnico: Francisca Karoline Ferreira Assunção - São Paulo - SP, Brasil.

Jornalista do Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, MTB 0091284/SP.
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa - CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, visite-nos no site https://editoraaluz.com.br

Copyright © 2026 by Maria Aparecida de Souza Santos

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito do autor

Editora Acadêmica Aluz
Contato:
Email: rcmos.rev@gmail.com
Telefone: +55 11 97228-7607
Prefixos Editoriais: ISSN 2675-9128 | ISBN 978-65-994914 | ISBN 978-65-996149 | ISBN 978-65-995060 | DOI 10.51473
Endereço: Rua Benedito Calixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175
https://editoraaluz.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553e
Maria Aparecida de Souza Santos Tecendo Saberes na Educação: Reflexões para uma escola inclusiva e inovadora – 1. ed. – São Paulo: Editora Acadêmica Aluz, 2026.
376 p.: il.; 21 cm. – (Vol. 1)
Inclui bibliografia.
DOI: 10.51473/ed.al.tsne
ISBN: xxxxxx
Editora-chefe: **Bárbara Aline Ferreira Assunção.**

1. Escola 2. Educação 3. Inclusão

CDD 371.9

Elaborada por: **Sueli Costa – CRB-8/5213**

Tecendo Saberes na Educação: Reflexões para uma escola inclusiva e inovadora

Maria Aparecida de Souza Santos

SUMÁRIO

Introdução.....6
1 Educação inclusiva: estratégias e práticas para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula.....9
2 Metodologias ativas de ensino: como implementar metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (abp), sala de aula invertida e outras abordagens que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem..... 41
3 Educação emocional: a importância da inteligência emocional na educação e como os educadores podem desenvolver essa habilidade em seus alunos.....118
4 Tecnologia na educação: o impacto da tecnologia na sala de aula, incluindo ferramentas digitais, plataformas de ensino e a educação a distância 129
5 Formação continuada de professores: a importância e as melhores práticas para a formação continuada dos educadores, abordando temas como atualização pedagógica e desenvolvimento profissional.....170
6 Educação socioemocional: métodos e práticas para desenvolver competências socioemocionais em estudantes, preparando-os para os desafios da vida 278
7 Educação financeira na escola: a importância de ensinar conceitos financeiros desde a infância e como isso pode impactar a vida dos alunos no futuro.....327
Conclusão 373

INTRODUÇÃO

É com entusiasmo que apresentamos este e-book, fruto de um esforço coletivo de educadores comprometidos com a reflexão e a transformação da educação. Neste material, reunimos conhecimentos, experiências e discussões sobre temas atuais e relevantes para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos educadores.

A educação contemporânea enfrenta diferentes desafios, o que torna cada vez mais necessária a atualização das práticas, a ampliação dos conhecimentos e a reflexão constante sobre o fazer docente. Nesse contexto, esta obra contempla temáticas que vão desde a Educação Inclusiva, fundamentada no direito de todos à participação e à aprendizagem, até a Educação Financeira, compreendida como um importante campo de conhecimento a ser trabalhado no âmbito educacional.

O e-book está organizado em sete capítulos que abordam diferentes aspectos relevantes para a educação contemporânea.

O primeiro capítulo, Educação Inclusiva, apresenta reflexões, estratégias e práticas que contribuem para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e

acessíveis, considerando as diferentes necessidades presentes no cotidiano escolar.

O segundo capítulo, Metodologias Ativas de Ensino, discute propostas que possibilitam novas formas de organização do trabalho pedagógico. Entre elas, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Sala de Aula Invertida, que favorecem práticas mais participativas e dinâmicas.

O terceiro capítulo trata da Educação Emocional, destacando a importância da compreensão das emoções no contexto educacional e as possibilidades de integrá-la às práticas pedagógicas.

No quarto capítulo, Tecnologia na Educação, são discutidas as transformações provocadas pelas tecnologias no contexto escolar, bem como as possibilidades de uso de ferramentas digitais como apoio ao processo educativo.

O quinto capítulo aborda a Formação Continuada de Professores, ressaltando a importância da atualização profissional, da reflexão sobre a prática e da construção permanente de novos conhecimentos ao longo da trajetória docente.

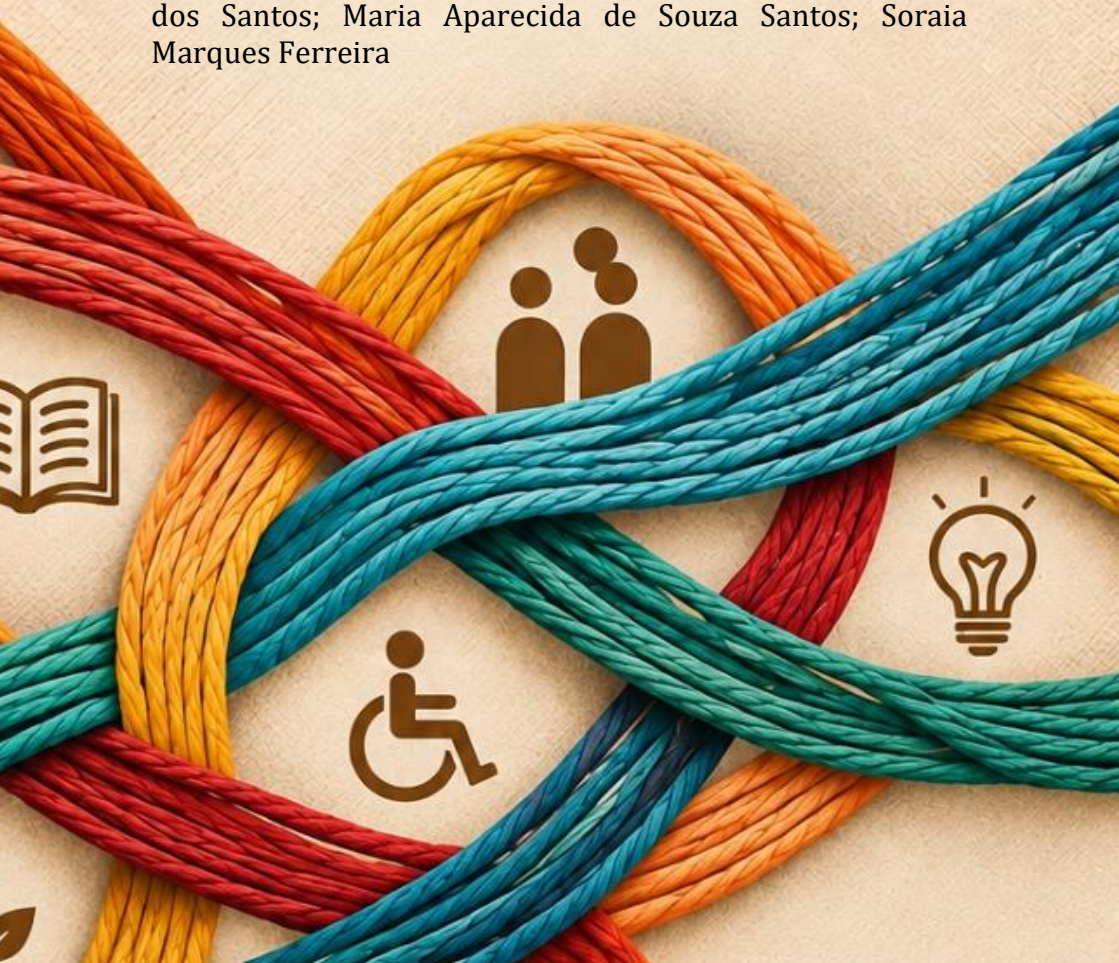
O sexto capítulo, dedicado à Educação Socioemocional, apresenta abordagens sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto educacional, destacando sua importância para as relações, a convivência e os diferentes processos que envolvem a formação humana. Por fim, o sétimo capítulo discute a Educação Financeira na Escola, ressaltando a relevância de sua inserção no ambiente educacional e as possibilidades de abordá-la de forma contextualizada, contribuindo para a construção de conhecimentos relacionados à autonomia, à responsabilidade e à tomada de decisões financeiras conscientes.

Assim, este e-book reúne diferentes perspectivas e temáticas que dialogam com os desafios da educação contemporânea, oferecendo subsídios para que professores, educadores e demais profissionais da área reflitam sobre suas práticas, ampliem seus conhecimentos e encontrem novas possibilidades para o cotidiano educacional.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS SALAS DE AULA

Arlete Moreira; Célia Leal de Souza; Daniely Maria Oliveira Barboza; Delaídes Maria dos Santos; Franciely Lopes Pissurno Ferreira; Giseli Nascimento Silva; Isabela Maria de Arruda; Jakeline Lima dos Santos; Jucelma Nascimento Neves; Juliana Ramos de Arruda Teixeira; Larissa Gonçalves dos Santos; Maria Aparecida de Souza Santos; Soraia Marques Ferreira



RESUMO

A educação inclusiva constitui um compromisso com a garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e à permanência em ambientes escolares comuns, respeitando as diferenças individuais e eliminando barreiras que possam restringir o desenvolvimento educacional. Este capítulo tem como objetivo analisar estratégias e práticas capazes de favorecer a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aula. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções científicas nacionais publicadas entre 2021 e 2025. A discussão aborda o direito à aprendizagem, a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a flexibilização curricular, o Plano Educacional Individualizado, o ensino colaborativo, a acessibilidade e a participação dos estudantes. Os resultados indicam que a efetivação da inclusão depende de um planejamento pedagógico flexível, de uma atuação articulada entre os profissionais, de formação continuada dos professores e do reconhecimento das particularidades de cada estudante. Conclui-se que a inclusão escolar exige

mudanças que vão além do acesso à escola e abrangem as práticas, as relações e a organização do ensino.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma concepção educacional fundamentada no reconhecimento de que todos os estudantes têm o direito de frequentar os espaços escolares, participar das experiências pedagógicas e desenvolver suas potencialidades em condições de equidade. Esse entendimento supera uma visão restrita de inclusão, associada apenas à matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, pois também envolve a criação de condições concretas para a aprendizagem, a participação e o pertencimento. Boff e Machado (2024) assinalam que a consolidação da perspectiva inclusiva exige compreender a educação como um direito que deve alcançar todos os sujeitos, independentemente de suas características pessoais ou necessidades específicas. Na mesma direção, Costa-Renders e Angelo (2024) relacionam a inclusão à construção de sistemas educacionais capazes de reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse contexto, a presença de estudantes com diferentes características físicas, sensoriais, intelectuais, comunicacionais e comportamentais impõe à escola a necessidade de rever práticas tradicionalmente estruturadas para grupos considerados homogêneos. Garcez e Ikeda (2021) defendem que o compromisso inclusivo exige superar a lógica segundo a qual o estudante deve adaptar-se integralmente às condições previamente estabelecidas pela escola. A organização pedagógica precisa, ao contrário, reconhecer diferentes formas de aprender, comunicar-se, participar e demonstrar conhecimentos. Para Silva e Camargo (2021), essa mudança torna-se mais consistente quando o planejamento considera, desde o início, a diversidade presente na turma e oferece possibilidades variadas de acesso às experiências educacionais.

A inclusão também está diretamente relacionada às decisões tomadas pelo professor no cotidiano da sala de aula. A maneira como os conteúdos são apresentados, as atividades são organizadas, as avaliações são aplicadas e as interações são estimuladas pode ampliar ou restringir a participação dos estudantes. Freitas et al. (2024) associam práticas inclusivas à capacidade de reconhecer singularidades, sem transformar diferenças em justificativas para o afastamento

ou a redução das oportunidades de aprendizagem. Torres e Marciano (2022) acrescentam que essa atuação requer preparação profissional para selecionar recursos, reorganizar estratégias e compreender que a diversidade presente na escola não constitui um obstáculo ao ensino, mas sim uma condição concreta a ser considerada no planejamento pedagógico.

A escolha do tema justifica-se pela persistência de dificuldades que impedem que a matrícula de estudantes com necessidades específicas resulte, necessariamente, em participação efetiva e aprendizagem significativa. Mesmo com avanços conceituais e normativos, barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e organizacionais ainda podem limitar a experiência escolar desses alunos. Renders e Oliveira (2025) apontam que a acessibilidade pedagógica depende de mudanças na própria organização das situações de ensino, enquanto Capellini e Zerbato (2022) evidenciam a importância da cooperação entre profissionais para responder às demandas existentes na classe comum. Diante dessa realidade, formula-se a seguinte problemática: quais estratégias e práticas pedagógicas podem contribuir para promover a inclusão, a participação e a aprendizagem

de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aula?

O objetivo geral deste trabalho é analisar estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aula. De maneira específica, pretende-se discutir a educação inclusiva como garantia do direito à aprendizagem; compreender a importância da formação docente para a construção de práticas inclusivas; analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem e da flexibilização curricular; apresentar possibilidades relacionadas ao Plano Educacional Individualizado; e refletir sobre o ensino colaborativo, a acessibilidade e a participação dos estudantes no cotidiano escolar.

Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros e artigos científicos nacionais sobre educação inclusiva. A busca foi orientada pelos descritores "educação inclusiva", "inclusão escolar", "práticas pedagógicas inclusivas", "formação docente", "Desenho Universal para a Aprendizagem", "Plano Educacional Individualizado", "ensino colaborativo" e "acessibilidade escolar", considerados isoladamente e em

combinações. Como critérios de inclusão, priorizaram-se publicações brasileiras, publicadas entre 2021 e 2025, em periódicos científicos ou em editoras identificáveis, escritas em língua portuguesa e diretamente relacionadas ao objeto deste trabalho. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais duplicados, textos sem identificação de autoria, publicações anteriores ao recorte temporal estabelecido, produções sem relação direta com a educação inclusiva e documentos que não apresentassem informações suficientes para fundamentar a discussão proposta.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM DE TODOS OS ESTUDANTES

Boff e Machado (2024) situam a educação inclusiva no campo da garantia de direitos, uma perspectiva que modifica profundamente a compreensão da presença de estudantes com necessidades específicas nas escolas comuns. Não se trata de concessão oferecida por determinada instituição ou profissional, mas de uma condição vinculada ao próprio direito à educação. Costa-Renders e Angelo (2024) reforçam essa compreensão ao relacionar inclusão, participação e

igualdade de oportunidades, indicando que a escola precisa organizar-se para receber a diversidade presente na sociedade. Isso significa que o ingresso do aluno constitui apenas uma das dimensões do processo. Quando o estudante está fisicamente presente na sala, mas não compreende as atividades, não participa das propostas ou permanece isolado das relações com seus colegas, o direito educacional ainda não se concretizou integralmente. A inclusão exige, portanto, condições para que presença, participação, aprendizagem e desenvolvimento ocorram de maneira articulada, respeitando o ritmo e as características individuais sem retirar do aluno o acesso ao conhecimento escolar.

A compreensão da inclusão como direito também rompe com concepções que atribuem exclusivamente ao estudante as dificuldades encontradas no ambiente educacional. Garcez e Ikeda (2021) ressaltam que muitas limitações atribuídas ao indivíduo decorrem, na verdade, da forma como espaços, materiais, metodologias e relações são organizados. Em uma sala em que há apenas uma forma de explicar determinado conteúdo e uma única maneira de realizar as atividades, parte dos estudantes poderá enfrentar dificuldades que não decorrem necessariamente

de sua condição pessoal. Silva e Camargo (2021) defendem propostas pedagógicas que ampliem as possibilidades de acesso e de participação, considerando que as diferenças entre os alunos fazem parte da realidade escolar. Sob essa perspectiva, a pergunta central deixa de ser porque determinado aluno não consegue acompanhar a turma e passa a envolver quais barreiras estão presentes no processo de ensino e o que pode ser modificado para favorecer sua aprendizagem. Essa mudança desloca a responsabilidade pela adaptação exclusiva do estudante para uma construção compartilhada entre a escola, o professor e os demais sujeitos envolvidos.

Freitas et al. (2024) mostram que as práticas inclusivas precisam evitar tanto a exclusão explícita quanto formas mais sutis de afastamento pedagógico, como a oferta permanente de tarefas excessivamente simplificadas ou desconectadas do conteúdo desenvolvido com a turma. Boff e Machado (2024) permitem compreender que equidade não significa oferecer exatamente as mesmas condições a todos, mas sim assegurar recursos e apoios compatíveis com as necessidades apresentadas. Um estudante pode precisar de mais tempo para concluir uma atividade; outro pode compreender melhor determinada informação por meio de

imagens e recursos concretos; enquanto outro necessita de apoio para organizar sua comunicação. Essas diferenças não reduzem o direito de acesso aos objetivos educacionais. Pelo contrário, mostram por que a escola precisa diversificar os caminhos de aprendizagem, mantendo expectativas de desenvolvimento e de participação para todos.

Costa-Renders e Angelo (2024) relacionam a perspectiva inclusiva à reorganização da própria experiência educacional, enquanto Pieczarka e Valdivieso (2023) abordam possibilidades pedagógicas que permitem ampliar o acesso dos estudantes aos conhecimentos trabalhados. Uma escola não se torna inclusiva apenas porque acolhe diferentes públicos em seu espaço físico. É necessário observar o que acontece depois da matrícula: quem participa das atividades coletivas, quem recebe oportunidades de expressar suas ideias, como os recursos são disponibilizados e como as avaliações consideram diferentes formas de demonstrar a aprendizagem. A qualidade da inclusão se manifesta nas experiências cotidianas, e não apenas nos documentos institucionais. Quando as práticas escolares reconhecem que os alunos podem percorrer caminhos distintos para alcançar conhecimentos importantes, cria-se uma organização mais

coerente com a ideia de educação para todos, sem que isso implique abandono dos objetivos curriculares.

Garcez e Ikeda (2021) chamam a atenção para a necessidade de enfrentar práticas que, mesmo sem intenção declarada de exclusão, podem produzir experiências escolares marcadas por isolamento e baixa participação. Essa preocupação aproxima-se da análise de Silva, Lopes e Quadros (2024), para quem a articulação entre ensino regular e educação especial amplia as possibilidades de participação do estudante quando ocorre de forma colaborativa. Um exemplo pode ser observado quando o aluno permanece, por grande parte do tempo, acompanhado por um profissional de apoio, mas quase não interage com o professor regente nem com os demais estudantes. Embora haja suporte individual, a forma como ele é organizado pode reforçar distanciamentos caso não esteja vinculada às experiências coletivas. A inclusão requer que os apoios funcionem como pontes para a participação, e não como espaços paralelos construídos dentro da própria sala de aula. Assim, a responsabilidade pelo processo educativo permanece compartilhada entre os profissionais e não se concentra exclusivamente no profissional que acompanha determinado estudante.

Boff e Machado (2024) mostram que a educação inclusiva não produz benefícios apenas para aqueles que apresentam necessidades específicas, pois também contribui para a formação de uma comunidade escolar que aprende a conviver com as diferenças sem transformá-las em motivo de inferiorização. Capellini e Zerbato (2022) acrescentam que estratégias colaborativas podem favorecer uma organização educacional na qual diferentes profissionais e estudantes participam de experiências comuns. Nesse ambiente, cooperação, respeito e reconhecimento das particularidades humanas deixam de ser princípios abstratos e tornam-se práticas vivenciadas diariamente. Trabalhos em grupo, atividades em pares, projetos coletivos e situações de ajuda entre colegas podem criar oportunidades para que o estudante se perceba como parte efetiva da turma. Entretanto, essas ações precisam ser planejadas para evitar que determinado aluno seja sempre colocado na posição de quem recebe ajuda, pois inclusão também significa reconhecer capacidades e possibilidades de contribuição.

Renders e Oliveira (2025) relacionam acessibilidade pedagógica à oferta de diferentes possibilidades de envolvimento nas propostas educacionais, enquanto Silva e

Camargo (2021) indicam que o planejamento pode incorporar múltiplos caminhos para favorecer a aprendizagem. Isso permite que o professor desenvolva a mesma temática por meio de explicações orais, textos, representações visuais, exemplos concretos, atividades práticas ou recursos tecnológicos, sem transformar a diversidade metodológica em um conjunto de tarefas desconectadas. Ao ampliar as formas de apresentar conteúdos e permitir diferentes modos de participação, reduz-se a possibilidade de que dificuldades específicas impeçam completamente o acesso ao conhecimento. A prática pedagógica passa a considerar que os estudantes não aprendem de forma idêntica, mesmo quando não apresentam deficiência ou diagnóstico formal.

Silva et al. (2023) relacionam a universalização e a individualização à necessidade de conciliar objetivos educacionais comuns com respostas coerentes às particularidades dos estudantes. Pieczarka e Valdivieso (2023), ao abordarem o Desenho Universal para a Aprendizagem, contribuem para a compreensão de que a avaliação pode utilizar diferentes formas de expressão do conhecimento. Uma atividade exclusivamente escrita, por exemplo, pode não demonstrar adequadamente o que

determinado estudante compreendeu quando há barreiras relacionadas à escrita, à comunicação ou à organização da linguagem. Isso não significa eliminar critérios ou reduzir expectativas, mas sim buscar formas válidas de identificar o que foi aprendido. Avaliações orais, produções visuais, trabalhos práticos, registros mediados e outras estratégias podem complementar instrumentos tradicionais, desde que estejam alinhados aos objetivos propostos.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) evidenciam que o planejamento individualizado ganha força quando há colaboração entre diferentes sujeitos, pois informações sobre necessidades, potencialidades e formas de participação podem contribuir para decisões pedagógicas mais adequadas. Rambo, Almeida e Martins (2023) também relacionam o planejamento educacional individualizado à ampliação das possibilidades de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A participação familiar, entretanto, não pode ser compreendida como transferência da responsabilidade pedagógica da escola. A família pode fornecer informações importantes sobre o estudante e acompanhar seu desenvolvimento, mas cabe à instituição escolar garantir condições de ensino compatíveis com o direito à educação.

Para Renders e Oliveira (2025), práticas acessíveis envolvem a organização de condições educacionais que reduzam barreiras antes mesmo de impedirem a participação. Costa-Renders e Angelo (2024) permitem ampliar esse entendimento ao associar a inclusão à construção de ambientes educacionais efetivamente abertos às diferenças. Assim, acessibilidade não se limita à existência de rampas ou adequações físicas. Ela também abrange a comunicação, os materiais didáticos, o currículo, a avaliação, as atitudes e as relações interpessoais. Um prédio pode ser fisicamente acessível e, ao mesmo tempo, manter práticas pedagógicas pouco flexíveis. Da mesma maneira, professores podem demonstrar acolhimento, mas podem enfrentar dificuldades para adaptar atividades ou selecionar recursos adequados. O compromisso inclusivo exige enfrentar simultaneamente diferentes tipos de barreiras.

Freitas et al. (2024) relacionam práticas inclusivas à revisão de estratégias pedagógicas historicamente construídas a partir de expectativas de homogeneidade. Garcez e Ikeda (2021) defendem uma perspectiva segundo a qual ninguém seja deixado para trás pelas próprias estruturas educacionais. Essa transformação não ocorre por meio de uma medida isolada, mas por um conjunto de decisões que

inclui a formação docente, o planejamento, a articulação profissional, a participação das famílias, a acessibilidade e a revisão contínua das práticas. O estudante precisa deixar de ser visto apenas pelo diagnóstico, pela deficiência ou pela dificuldade apresentada e passar a ser reconhecido como sujeito que possui conhecimentos, interesses, potencialidades e direito de participar integralmente da vida escolar.

Dessa maneira, Boff e Machado (2024) permitem afirmar que a inclusão deve ser tratada como parte constitutiva do direito à educação, e não como uma ação complementar destinada a um grupo específico. Quando a escola reconhece essa premissa, o foco se desloca da tentativa de enquadrar todos os estudantes em um único modelo para a construção de condições que permitam diferentes trajetórias de aprendizagem. Silva, Lopes e Quadros (2024) mostram que a colaboração entre profissionais pode contribuir para esse processo, desde que as responsabilidades sejam compartilhadas e direcionadas à participação do aluno na classe comum. Garantir aprendizagem significa oferecer oportunidades concretas para que cada estudante se aproprie dos conhecimentos escolares e desenvolva autonomia, participação e pertencimento. Essa

compreensão constitui uma das bases para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um princípio formal e se torne realidade no cotidiano das instituições.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A formação docente constitui uma das bases para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que a presença de estudantes com diferentes necessidades educacionais exige do professor conhecimentos que vão além do domínio dos conteúdos curriculares. Torres e Marciano (2022) compreendem que a formação profissional precisa contribuir para que o docente reconheça a heterogeneidade como característica natural da sala de aula, e não como uma situação excepcional. Lopes et al. (2023), por sua vez, identificaram que a ampliação da matrícula do público da Educação Especial em classes comuns tem intensificado a necessidade de qualificação profissional voltada à inclusão. Isso ocorre porque a garantia formal do acesso à escola não assegura, isoladamente, a participação e a aprendizagem. O professor precisa compreender de que maneira determinadas barreiras interferem no percurso dos

estudantes e quais recursos podem ser incorporados ao planejamento para favorecer a permanência e o desenvolvimento desses estudantes. Boff e Machado (2024) reforçam essa compreensão ao situarem a educação inclusiva como direito educacional, enquanto Freitas et al. (2021) relacionam a qualidade das práticas inclusivas à preparação dos profissionais envolvidos.

A formação inicial desempenha um papel importante nesse processo, pois constitui um dos primeiros espaços em que o futuro professor pode discutir concepções de deficiência, diversidade, acessibilidade e práticas pedagógicas. Lopes et al. (2023) identificaram, entretanto, que muitos estudantes de licenciatura e profissionais já atuantes não se sentem suficientemente preparados para desenvolver o trabalho com estudantes do público da Educação Especial. Torres e Marciano (2022) demonstram que a inserção de princípios inclusivos na formação docente permite ampliar a compreensão de diferentes modos de ensinar e aprender. Esse processo precisa evitar a concentração das discussões sobre inclusão em apenas uma disciplina, como se o atendimento à diversidade fosse responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Silva, Lopes e Quadros (2024) acrescentam que a inclusão depende da aproximação entre

a educação comum e os conhecimentos especializados, aspecto que precisa ser construído ainda durante a preparação profissional.

Essa necessidade aparece de forma bastante clara no artigo de Lopes et al. (2023), que analisou a produção científica nacional sobre formação docente voltada à inclusão. As autoras identificaram grande diversidade na forma, duração e organização das experiências formativas e observaram que essa variabilidade nem sempre resulta em preparação considerada suficiente pelos profissionais:

> Também se constatou variabilidade no tipo, na frequência e na carga horária das formações. Esses resultados ratificam a presença de conteúdos sobre a Educação Especial tanto na formação inicial quanto na continuada, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024. A grande diversidade de tipos de formação parece ter atendido às diferentes demandas do cotidiano escolar e colaborado para mudanças de crenças, práticas e concepções docentes nessa área. No entanto, a falta de regulamentação da carga horária mínima exigida, bem como a falta de clareza quanto aos conteúdos a serem abordados nessas formações, pode explicar por que a maioria dos participantes das pesquisas analisadas considerou as formações insuficientes. (Lopes et al., 2023, p. 24).

A questão central envolve também a qualidade dos conteúdos, sua relação com a prática escolar e a possibilidade de o professor compreender como transformar conhecimentos teóricos em decisões pedagógicas. Capellini e Zerbato (2022) defendem que a formação ganha maior significado quando permite articular os conhecimentos da classe comum e da Educação Especial. Freitas et al. (2021) também apontam que uma prática verdadeiramente inclusiva requer conhecimentos que permitam ao docente reconhecer diferenças sem transformá-las em justificativa para afastar o aluno das experiências da turma. Portanto, a qualificação precisa favorecer a construção de estratégias utilizáveis em situações concretas, e não apenas a aprendizagem de conceitos gerais.

A formação continuada torna-se igualmente necessária, pois as situações encontradas na escola são dinâmicas. Mesmo professores experientes podem receber estudantes cujas necessidades exigem novos conhecimentos, recursos ou novas formas de organização do trabalho pedagógico. Lopes et al. (2023) mostram que a formação continuada figura entre as respostas às lacunas deixadas durante a graduação, embora sua eficácia dependa de como é desenvolvida.

Capellini e Zerbato (2022) acrescentam que os processos de formação também podem ocorrer por meio do compartilhamento profissional, quando professores analisam situações concretas e elaboram, conjuntamente, possibilidades de intervenção. Em diálogo com essa concepção, Castro, Cardoso e Teixeira (2025) entendem o ensino colaborativo como uma estratégia que favorece não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também o desenvolvimento profissional dos docentes.

A colaboração é relevante porque permite aproximar o conhecimento teórico da realidade escolar. Lopes et al. (2023) destacam que uma formação construída a partir das necessidades concretas da equipe tende a apresentar maior relação com aquilo que os professores enfrentam diariamente:

> Considerando que, na colaboração, os objetivos, bem como o planejamento e a execução de ações, são determinados pelo grupo, compreende-se que a formação será voltada às demandas do contexto desse coletivo. Com isso, é possível estabelecer uma relação imediata e cotidiana entre a teoria e a prática, ao contextualizar o conhecimento. Esse movimento permite ressignificar e viabilizar práticas mais inclusivas e, consequentemente, eliminar

> barreiras e melhorar a qualidade do ensino dos alunos PEE. (Lopes et al., 2023, p. 25).

Quando o professor participa da análise de uma dificuldade vivenciada em sua própria turma, pode compreender mais facilmente o significado dos conhecimentos estudados e avaliar os efeitos das estratégias utilizadas. Silva, Lopes e Quadros (2024) reforçam que a aproximação entre professores do ensino comum e profissionais da Educação Especial favorece práticas mais articuladas. Capellini e Zerbato (2022) acrescentam que o compartilhamento de responsabilidades reduz a fragmentação e impede que determinado estudante seja considerado responsabilidade exclusiva do profissional especializado.

A formação inclusiva também precisa questionar expectativas reduzidas em relação aos estudantes. Garcez e Ikeda (2021) defendem que o estudante não deve ser compreendido apenas a partir de suas limitações ou de um diagnóstico. Lopes et al. (2023) identificaram que mudanças nas concepções dos professores podem resultar de experiências formativas que permitam observar potencialidades antes ignoradas. Isso é importante porque as expectativas do educador interferem no que ele propõe.

Quando se acredita antecipadamente que determinado aluno não será capaz de realizar uma tarefa, há tendência a oferecer atividades mais simples, isoladas ou desconectadas do que o restante da turma aprende. Boff e Machado (2024) mostram que a inclusão implica preservar o direito à participação e à aprendizagem, enquanto Renders e Oliveira (2025) demonstram que a acessibilidade pode ampliar as condições para que esse direito seja concretizado.

As práticas pedagógicas inclusivas também dependem da capacidade de diversificar recursos e formas de participação. Silva e Camargo (2021) defendem propostas que permitam múltiplas possibilidades de acesso aos conteúdos, ao passo que Renders e Oliveira (2025) relacionam acessibilidade ao planejamento de estratégias que antecipem possíveis obstáculos. Uma aula pode combinar exposição oral, imagens, textos, recursos audiovisuais, atividades práticas e trabalhos colaborativos. Isso não significa tornar o ensino excessivamente fragmentado, mas sim reconhecer que estudantes diferentes podem necessitar de caminhos distintos para compreender a mesma temática. Freitas et al. (2021) acrescentam que a qualidade de uma prática inclusiva está ligada à

possibilidade de reconhecer as necessidades sem afastar o aluno do que constitui o objetivo educacional.

A avaliação também integra a formação docente. Silva et al. (2023) demonstram que a universalização e a individualização podem coexistir quando os objetivos de aprendizagem permanecem definidos, mas os meios de demonstrá-los são flexibilizados. Torres e Marciano (2022) reforçam que o professor precisa estar preparado para utilizar estratégias coerentes com a diversidade presente em sua turma. Dessa forma, avaliar de maneira inclusiva não significa eliminar critérios, mas sim verificar se o instrumento escolhido, de fato, avalia o conhecimento pretendido. Dependendo da situação, uma produção oral, visual ou prática pode demonstrar domínio de determinado conteúdo com a mesma validade pedagógica que uma atividade exclusivamente escrita.

Lopes et al. (2023) identificaram que muitas dificuldades não podem ser atribuídas apenas à formação individual, pois a inclusão exige apoio, recursos, planejamento e articulação entre profissionais. Costa-Renders e Angelo (2024) situam a perspectiva inclusiva dentro de uma organização mais ampla da escola, enquanto Silva, Lopes e Quadros (2024) demonstram que a colaboração depende de oportunidades

concretas de diálogo e de planejamento. Portanto, responsabilizar isoladamente o professor pela inclusão ignora fatores institucionais que interferem diretamente em sua atuação.

> Os estudos revelaram grande variabilidade nas formações existentes e que, mesmo tendo participado dessas formações, muitos docentes declararam não se sentirem preparados para atuar com alunos PEE. Observou-se a necessidade de a legislação estabelecer, de forma clara e objetiva, os conteúdos e a carga horária das formações. Isso poderia evitar lacunas formativas, abordagens dos mesmos temas e distanciamento do cotidiano escolar. As pesquisas sugerem, ainda, a formação com base na colaboração entre os professores e os demais profissionais da educação como uma alternativa que pode contribuir para a melhoria da qualidade das formações e, consequentemente, do ensino dos alunos PEE. (Lopes et al., 2023, p. 27).

A preparação profissional precisa, assim, superar a lógica de cursos oferecidos apenas para cumprimento de exigências administrativas e aproximar-se das questões que o professor realmente enfrenta. Torres e Marciano (2022) demonstram que uma formação inclusiva deve proporcionar

experiências em que os próprios educadores vivenciem formas flexíveis de aprendizagem. Castro, Cardoso e Teixeira (2025), por sua vez, reforçam que a colaboração pode funcionar como um mecanismo permanente de formação na própria instituição.

O professor inclusivo não é aquele que domina antecipadamente todas as respostas a cada deficiência ou transtorno, mas aquele que reconhece a necessidade de observar o estudante, analisar as barreiras, buscar conhecimentos, dialogar com outros profissionais e reorganizar estratégias quando necessário. Lopes et al. (2023) mostram que ainda existem lacunas importantes nesse campo, enquanto Capellini e Zerbato (2022) apontam caminhos relacionados à atuação compartilhada. A construção de práticas inclusivas depende, portanto, de formação inicial consistente, atualização profissional permanente, apoio institucional e disposição para compreender a diversidade como elemento constitutivo da própria escola.

4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma perspectiva de planejamento que busca ampliar previamente as possibilidades de acesso, participação e expressão dos estudantes. Pieczarka e Valdivieso (2023) mostram que essa abordagem pode contribuir especialmente para estudantes com deficiência intelectual, pois substitui a ideia de uma única forma de ensinar pela construção de diferentes caminhos para alcançar os objetivos estabelecidos. Silva e Camargo (2021) também relacionam o DUA à possibilidade de organizar experiências de aprendizagem que considerem a diversidade antes de determinada dificuldade produzir exclusão. Assim, o foco deixa de estar apenas na adaptação posterior de uma tarefa e passa para o planejamento antecipado de uma proposta que já contenha alternativas.

> Desse modo, a comunidade escolar precisou de recursos e de adaptações no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as especificidades do aluno PEE. Embora a perspectiva da Educação Inclusiva incida um olhar sobre a ação pedagógica que contemple a diversidade,

> no momento, esta não é a realidade do cotidiano escolar brasileiro. Por este motivo, ainda é necessário desenvolver adaptações de ensino, de material e de mobiliário, entre outros, a fim de não perpetuar a exclusão de alunos que não se enquadrem no modelo normativo cartesiano. Além disso, a alteração das normativas legais implicou a necessidade de ampliar a rede de apoio e a formação teórica e prática dos professores na área da inclusão escolar. (Lopes et al., 2023, p. 5).

Essa discussão se aproxima do DUA porque desloca a análise da dificuldade individual para as barreiras existentes na situação de ensino. Renders e Oliveira (2025) defendem que a acessibilidade aumenta quando os recursos já fazem parte do planejamento, enquanto Ribeiro e Costa-Renders (2024) demonstram que essa organização pode favorecer, em particular, estudantes com TEA.

Um dos princípios centrais dessa perspectiva consiste em oferecer diferentes meios de representação. Pieczarka e Valdivieso (2023) ressaltam que um mesmo conteúdo pode ser apresentado por meio de textos, recursos visuais, explicações orais, vídeos, esquemas ou materiais concretos. Silva e Camargo (2021) mostram que essa diversidade amplia as possibilidades de acesso, sem separar os

estudantes em grupos rígidos. Um aluno que apresenta dificuldade na leitura de um texto extenso, por exemplo, pode beneficiar-se de imagens, sínteses visuais ou explicações complementares, sem que isso implique exclusão do conteúdo curricular.

Renders e Oliveira (2025) também relacionam o DUA à oferta de diferentes possibilidades de ação e de expressão. A flexibilização permite que o estudante demonstre conhecimentos de formas variadas quando a modalidade tradicional de resposta cria uma barreira que não corresponde ao objetivo avaliado. Silva et al. (2023) reforçam que a individualização e a universalização não são princípios incompatíveis. Se a finalidade é verificar a compreensão de determinado fenômeno, a resposta pode assumir formato escrito, oral, visual ou prático, desde que preserve o objetivo da aprendizagem.

A flexibilização curricular, portanto, não significa retirar indiscriminadamente conteúdos nem reduzir expectativas. Silva et al. (2023) alertam justamente para a necessidade de evitar uma individualização excludente. Pieczarka e Valdivieso (2023) defendem que diferentes caminhos podem conduzir a objetivos compartilhados. O currículo continua sendo uma referência comum, mas pode ser

organizado em diferentes níveis de apoio, recursos e tempos de aprendizagem.

O tempo constitui uma dessas dimensões. Ribeiro e Costa-Renders (2024) mostram que estudantes podem necessitar de maior previsibilidade e organização das demandas, enquanto Renders e Oliveira (2025) defendem condições flexíveis de participação. Em determinadas situações, permitir mais tempo para uma atividade ou dividir uma avaliação em etapas pode remover uma barreira sem alterar o que se pretende avaliar. A flexibilização precisa, portanto, ser orientada pelo objetivo e não pela expectativa de que todos executem uma tarefa exatamente da mesma forma.

Silva e Camargo (2021) demonstram que recursos variados podem favorecer a participação, enquanto Pieczarka e Valdivieso (2023) mostram que a organização universal beneficia estudantes com diferentes características. Textos acompanhados de imagens, vídeos legendados, instruções disponibilizadas oralmente e por escrito, objetos concretos e recursos tecnológicos podem tornar a experiência de aprendizagem mais acessível.

Ainda contribui para repensar a ideia de adaptação. Renders e Oliveira (2025) indicam que, quanto mais acessível for a proposta original, menor tende a ser a necessidade de

realizar mudanças posteriores para cada aluno. Ribeiro e Costa-Renders (2024) acrescentam que essa organização não elimina a necessidade de apoios individuais em todas as situações, especialmente quando há demandas mais específicas. Dessa maneira, o planejamento universal e a individualização podem ser combinados.

A formação docente torna-se fundamental para que o DUA não se reduza à mera utilização de diferentes recursos. Torres e Marciano (2022) relacionam essa abordagem à preparação profissional, enquanto Silva e Camargo (2021) demonstram que a efetividade das estratégias depende da intencionalidade pedagógica. Inserir imagens ou tecnologias em uma aula não garante acessibilidade quando o professor não compreende qual barreira pretende remover.

5 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E ESTRATÉGIAS DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ESTUDANTES

O Plano Educacional Individualizado constitui um instrumento de planejamento voltado a estudantes que necessitam de objetivos, estratégias e formas de acompanhamento específicas. Costa, Schmidt e Camargo

(2023) compreendem que sua elaboração pode contribuir para organizar a atuação dos profissionais e fortalecer a colaboração em contextos inclusivos. Rambo, Almeida e Martins (2023) também relacionam o PEI à possibilidade de ampliar a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Sua função não consiste em criar uma escolarização paralela, mas em registrar necessidades específicas e definir caminhos que favoreçam a participação do aluno no currículo desenvolvido com a turma.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) ressaltam que o planejamento individualizado deve considerar habilidades, dificuldades, interesses e formas de comunicação. Rambo, Almeida e Martins (2023) reforçam que o diagnóstico não é suficiente para estabelecer todas as estratégias necessárias. Estudantes com a mesma condição podem apresentar necessidades bastante distintas, razão pela qual o professor precisa observar como cada aluno responde às situações de ensino.

As dificuldades encontradas no cotidiano também estão relacionadas à insuficiência de preparação e de apoio profissional. Lopes et al. (2023) apresentam um conjunto de situações identificadas nos estudos analisados:

> Verificou-se que eles relataram ter dificuldade, devido à falta de conhecimento sobre a deficiência, no manejo de comportamentos inadequados dos discentes e na comunicação com alunos com deficiência. Também destacaram a falta de conhecimento pedagógico, concomitantemente à falta de apoio da rede de profissionais da educação; citaram a ansiedade do professor devido à aprendizagem lenta do aluno, o comportamento profissional inadequado de colegas, o preconceito, os problemas no relacionamento com a família dos alunos e a presença de sentimentos como ansiedade, angústia e frustração, dentre outros. Concluiu-se que o apoio pedagógico, seja da gestão ou de um professor mais experiente, é fundamental para a inclusão escolar. (Lopes et al., 2023, p. 17).

Costa, Schmidt e Camargo (2023) defendem, justamente, que o plano pode fortalecer o trabalho compartilhado quando utilizado como instrumento efetivo de organização, e não como um documento meramente burocrático.

Os objetivos definidos no PEI devem ser claros e observáveis. Silva et al. (2023) mostram que individualização não deve significar afastamento do currículo comum, enquanto Costa, Schmidt e Camargo (2023) ressaltam que os objetivos específicos devem

orientar as intervenções realizadas. Em vez de registrar metas vagas, como "melhorar a comunicação", pode-se definir comportamentos observáveis, tais como solicitar ajuda, participar de uma atividade coletiva ou utilizar determinado recurso de comunicação.

O planejamento também precisa prever recursos. Rambo, Almeida e Martins (2023) apontam que estudantes com TEA podem beneficiar-se de estratégias específicas relacionadas à previsibilidade e à organização das tarefas, ao passo que Ribeiro e Costa-Renders (2024) aproximam essas necessidades do DUA. Recursos visuais, divisão das atividades em etapas, antecipação de rotinas e diferentes formas de resposta podem ser incorporados ao plano quando corresponderem às necessidades reais do estudante.

O professor da classe comum precisa participar diretamente da elaboração do PEI. Capellini e Zerbato (2022) defendem que a responsabilidade pela aprendizagem seja compartilhada, enquanto Costa, Schmidt e Camargo (2023) mostram que o planejamento individualizado ganha maior consistência quando há diálogo entre profissionais. Se o documento for elaborado apenas pelo professor

especializado, corre-se o risco de se criar objetivos desconectados das experiências desenvolvidas pela turma.

A família também pode contribuir. Rambo, Almeida e Martins (2023) reconhecem que informações provenientes de diferentes contextos ampliam a compreensão do aluno, enquanto Costa, Schmidt e Camargo (2023) ressaltam a natureza colaborativa do processo. A participação familiar pode auxiliar na identificação de interesses, de formas de comunicação e de estratégias que já apresentam bons resultados, embora a responsabilidade pela organização pedagógica permaneça com a escola.

O estudante deve igualmente ser considerado, sempre que suas condições permitirem. Garcez e Ikeda (2021) defendem a participação ativa do sujeito nas decisões que interferem em sua experiência educacional. Boff e Machado (2024) relacionam a inclusão ao reconhecimento de direitos, e esse reconhecimento inclui, sempre que possível, escutar as preferências, dificuldades e percepções do próprio aluno.

O PEI precisa ser revisto ao longo do processo. Costa, Schmidt e Camargo (2023) mostram que objetivos e estratégias podem ser ajustados conforme os avanços observados. Rambo, Almeida e Martins (2023) reforçam que o acompanhamento contínuo evita que o documento

permaneça estático enquanto o estudante modifica suas formas de participação e de aprendizagem. Uma meta atingida pode ser substituída por outra mais complexa, enquanto uma estratégia pouco eficaz precisa ser reorganizada.

6 ENSINO COLABORATIVO, ACESSIBILIDADE E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR

Capellini e Zerbato (2022) compreendem o ensino colaborativo como uma proposta na qual o professor da classe comum e o profissional da Educação Especial compartilham responsabilidades pelo planejamento, execução e avaliação das atividades. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) relacionam essa abordagem à criação de respostas educacionais mais integradas para estudantes do público da Educação Especial. A colaboração supera a organização em que um professor ensina a turma enquanto outro permanece exclusivamente ao lado do estudante com deficiência.

A importância desse trabalho compartilhado também se evidencia nos resultados de Lopes et al. (2023). As autoras

identificaram que a colaboração favorece a articulação entre conhecimento teórico e necessidades concretas da escola:

> Esses dados ratificam os achados de Souza e Mendes, que indicaram que a colaboração contribuiu para a formação continuada de professores da Educação Especial e do ensino comum. Também corroboram a conclusão de Silva, Souza e Ferreira de que a colaboração da comunidade escolar é um dos aspectos que favorecem a inclusão escolar. Considerando que, na colaboração, os objetivos, bem como o planejamento e a execução de ações, são determinados pelo grupo, compreende-se que a formação será voltada às demandas do contexto desse coletivo. Com isso, é possível estabelecer uma relação imediata e cotidiana entre a teoria e a prática, ao contextualizar o conhecimento. Esse movimento permite ressignificar e viabilizar práticas mais inclusivas e, consequentemente, eliminar barreiras e melhorar a qualidade do ensino dos alunos PEE. (Lopes et al., 2023, p. 25).

Capellini e Zerbato (2022) complementam afirmando que o ensino colaborativo não se reduz simplesmente à presença simultânea de dois profissionais na sala de aula. É necessário que haja uma divisão clara de responsabilidades e um planejamento conjunto.

Silva, Lopes e Quadros (2024) defendem que a articulação entre a educação comum e a Educação Especial amplia as possibilidades de participação dos estudantes. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) mostram que diferentes formas de organização podem ser empregadas: os professores podem conduzir uma atividade conjuntamente, dividir os grupos, alternar funções ou organizar estações de aprendizagem. O formato deve atender às necessidades da turma e aos objetivos propostos.

Renders e Oliveira (2025) afirmam que práticas acessíveis visam remover barreiras presentes na organização do ensino, enquanto Costa-Renders e Angelo (2024) relacionam a inclusão à criação de condições reais de participação. A acessibilidade não se limita ao aspecto arquitetônico. Materiais, comunicação, recursos tecnológicos, avaliações, atitudes e relações interpessoais também podem favorecer ou impedir a participação.

As barreiras atitudinais têm impacto significativo. Garcez e Ikeda (2021) mostram que o pertencimento depende da forma como o estudante é reconhecido pelos demais sujeitos da escola. Boff e Machado (2024) reforçam que a educação inclusiva parte da igualdade de direitos e não de uma concepção assistencialista. Superproteção, infantilização,

baixa expectativa e exclusão de atividades podem restringir as oportunidades de desenvolvimento tanto quanto uma barreira física.

Silva, Lopes e Quadros (2024) defendem práticas em que o estudante participe de situações coletivas, enquanto Garcez e Ikeda (2021) chamam a atenção para o risco de permanecer fisicamente integrado, mas socialmente isolado. Trabalhos em duplas, projetos coletivos e atividades cooperativas podem favorecer vínculos, desde que o aluno tenha uma função significativa e não seja apenas colocado na posição de quem recebe ajuda.

A comunicação também integra a acessibilidade. Ribeiro e Costa-Renders (2024) demonstram que estudantes com TEA podem beneficiar-se de estratégias que tornem a rotina mais clara e previsível. Silva e Camargo (2021) defendem o uso de diferentes meios de representação e de expressão. Assim, instruções visuais, sistemas alternativos de comunicação, demonstrações e diferentes possibilidades de resposta podem ampliar a participação.

A autonomia precisa orientar o uso dos apoios. Costa, Schmidt e Camargo (2023) mostram que planejamentos individualizados podem estabelecer metas relacionadas à independência e à participação, enquanto Garcez e Ikeda

(2021) ressaltam a importância de reconhecer as capacidades. O apoio profissional não deve transformar-se em dependência permanente quando o estudante dispõe de condições para realizar determinadas ações com menor intervenção.

A gestão escolar também tem responsabilidade. Lopes et al. (2023) mostram que as dificuldades docentes envolvem fatores ligados ao apoio, aos recursos e à formação. Silva, Lopes e Quadros (2024) acrescentam que a colaboração depende de uma organização institucional que permita o planejamento compartilhado. É difícil desenvolver um ensino colaborativo quando os profissionais não dispõem de tempo comum nem de oportunidades para discutir as necessidades dos estudantes.

Ao final do artigo, Lopes et al. (2023) sintetizam a relevância desse processo:

> As pesquisas sugerem, ainda, a formação com base na colaboração entre os professores e os demais profissionais da educação como uma alternativa que pode contribuir para a melhoria da qualidade das formações e, consequentemente, do ensino dos alunos PEE. (Lopes et al., 2023, p. 27).

Capellini e Zerbato (2022) mostram que compartilhar responsabilidades amplia as possibilidades de resposta pedagógica, enquanto Renders e Oliveira (2025) demonstram que ambientes acessíveis reduzem barreiras que limitam a aprendizagem. Uma escola inclusiva não é apenas aquela que recebe o estudante, mas também aquela que organiza recursos, relações e práticas para que ele efetivamente pertença ao ambiente educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a construção de uma educação inclusiva exige ações que vão além da presença física dos estudantes com necessidades educacionais específicas na sala de aula comum. A garantia do acesso constitui uma etapa indispensável, mas precisa estar acompanhada de condições que assegurem aprendizagem, participação, interação, autonomia e pertencimento. Nesse sentido, as estratégias analisadas demonstram que a inclusão depende de uma reorganização das práticas escolares, capaz de reconhecer diferentes formas de aprender sem transformar as particularidades dos estudantes em justificativas para

afastá-los dos conhecimentos e experiências compartilhados com a turma.

A formação docente, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a flexibilização curricular, o Plano Educacional Individualizado, o ensino colaborativo e a acessibilidade constituem dimensões interligadas. Nenhuma dessas estratégias deve ser utilizada isoladamente ou como solução automática para as dificuldades existentes. A inclusão torna-se mais consistente quando o professor possui formação adequada, conta com apoio institucional, planeja de forma flexível e compartilha responsabilidades com outros profissionais. Da mesma forma, recursos e adaptações precisam estar relacionados a objetivos pedagógicos claros, preservando expectativas de desenvolvimento e evitando práticas que produzam dependência, isolamento ou simplificação excessiva das experiências oferecidas aos estudantes.

Conclui-se, portanto, que promover a inclusão implica modificar a maneira como a escola compreende as diferenças e organiza o ensino. O estudante precisa ser reconhecido como sujeito de direitos, com possibilidades de aprender e participar, ainda que necessite de recursos, estratégias ou tempos diferenciados. A consolidação de uma

escola verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo dos profissionais, da gestão, das famílias e da comunidade educacional, de modo que as diferenças sejam incorporadas ao cotidiano e não tratadas como situações excepcionais. Dessa maneira, torna-se possível avançar de uma inclusão centrada apenas no acesso a uma educação comprometida com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133. Acesso em: 12 set. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CASTRO, Elias Brandão de; CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes do público da

Educação Especial: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 40, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8356. Acesso em: 12 set. 2026.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280098. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098. Acesso em: 12 set. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; ANGELO, Fernanda de Menezes. A educação inclusiva e seu suporte teórico documental. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 33, n. 1, p. 273-295, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v33i1.15986. Acesso em: 12 set. 2026.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; FUKUDA, Cláudia Cristina; SILVA, Carla Cristie de França; FRANCISCO NETO, Gustavo. Práticas pedagógicas na educação inclusiva: revisão sistemática. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 1, p. 31-47,

jan./abr. 2021. DOI: 10.15599/2238-121X/comunicacoes.v28n1p31-47. Disponível em: https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.v28n1p31-47. Acesso em: 12 set. 2026.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. São Paulo: Arco 43, 2021.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente para a inclusão escolar de alunos do público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X69480. Acesso em: 12 set. 2026.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e67006, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X67006. Acesso em: 12 set. 2026.

RAMBO, Roseli Wolschick; ALMEIDA, Leonardo Rocha de; MARTINS, Rosemari Lorenz. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041. Disponível em: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041. Acesso em: 12 set. 2026.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa; OLIVEIRA, Andrea Moraes de. Práticas de ensino acessíveis a partir do Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 25, n. 50, p. 1-18, 2025. DOI: 10.31496/rpd.v25i50.1736. Disponível em: https://doi.org/10.31496/rpd.v25i50.1736. Acesso em: 12 set. 2026.

RIBEIRO, Maria Carolina França; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 99-115, jan./abr. 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1682. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v18i40.1682. Acesso em: 12 set. 2026.

SILVA, Andrialex William da; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SANTOS, Rogério Alves dos; GUEUDEVILLE, Rosane Santos. Universalização não excludente e individualização inclusiva: debates curriculares em torno do DUA e do PEI para a inclusão escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e55830. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55830. Acesso em: 12 set. 2026.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Vivência de práticas inclusivas em sala de aula: possibilidades a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e9107, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e9107. Disponível em: https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e9107. Acesso em: 12 set. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X74315. Acesso em: 12 set. 2026.

TORRES, Josiane Pereira; MARCIANO, Rafael Henrique de Resende. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva com base no Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-22, 2022. DOI: 10.35699/2237-5864.2022.39412. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39412. Acesso em: 12 set. 2026.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: COMO IMPLEMENTAR METODOLOGIAS COMO A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP), SALA DE AULA INVERTIDA E OUTRAS ABORDAGENS QUE COLOCAM O ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Amanda Gonçalves Souza Fluch; Ana Dezia Carvalho da Silva; Ana Paula de Andrade Silva Alencar; Aylime Lima Martins; Diandra Queiroz da Silva e Silva; Maria Camilo Azevedo Morais; Maria Cecília Generoso da Silva; Maria Rita da Cunha; Maria da Paz Borge Diniz Medrado; Stefany Gomes da Silva; Sueli Aparecida Correia de Oliveira



RESUMO

As metodologias ativas representam uma possibilidade de reorganização do processo de ensino-aprendizagem ao atribuírem ao estudante uma participação mais efetiva na construção do conhecimento. Este capítulo tem como objetivo analisar as principais características das metodologias ativas e discutir possibilidades de aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, da Sala de Aula Invertida, da gamificação, da rotação por estações e da Aprendizagem Baseada em Problemas no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de publicações nacionais recentes sobre protagonismo discente e inovação pedagógica. A análise demonstra que as metodologias ativas podem favorecer a autonomia, a participação, a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e a aproximação entre os conteúdos escolares e as situações concretas. Entretanto, sua implementação requer planejamento, formação docente, adequação das estratégias às características dos estudantes e às condições institucionais que favoreçam a inovação pedagógica. Conclui-se que essas abordagens não constituem modelos prontos, mas sim possibilidades a

serem selecionadas de acordo com os objetivos de aprendizagem e a realidade de cada turma.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas verificadas nas últimas décadas têm gerado novas demandas para as instituições escolares e para a atuação docente. O acesso ampliado à informação, a presença crescente das tecnologias digitais e as transformações nas formas de comunicação tornaram insuficiente uma concepção de ensino baseada exclusivamente na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, as metodologias ativas passaram a receber maior atenção por proporem a participação efetiva do estudante na construção do conhecimento. Cunha et al. (2024) associam essas metodologias à centralidade do discente e à criação de situações em que aprender envolve participação, reflexão e tomada de decisão. Santos e Castaman (2022), por sua vez, compreendem que a utilização de práticas ativas altera a dinâmica convencional da sala de aula ao favorecer experiências de aprendizagem nas quais o aluno deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptiva.

O protagonismo discente constitui um dos principais elementos dessa mudança. Isso não significa reduzir a importância do professor nem transferir toda a responsabilidade pela aprendizagem ao estudante. Ao contrário, a atuação docente assume novas características, pois o professor precisa organizar situações didáticas, selecionar recursos, acompanhar percursos, formular questões e promover intervenções capazes de auxiliar a construção do conhecimento. Ferrarini, Behrens e Torres (2022) mostram que metodologias ativas também exigem outras formas de observar e avaliar os processos de aprendizagem, enquanto Sato, Guérios e Ferreira (2025) evidenciam a diversidade de estratégias que podem ser incorporadas à prática pedagógica. Dessa forma, o professor permanece como figura essencial, embora sua atuação deixe de se limitar à mera exposição de conteúdos.

Entre as estratégias relacionadas às metodologias ativas, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a gamificação e a rotação por estações. Brod e Duarte (2022) demonstram que a Aprendizagem Baseada em Projetos pode favorecer a interdisciplinaridade e aproximar diferentes áreas do conhecimento de situações concretas. Santos,

Mercado e Pimentel (2021) observam que a Sala de Aula Invertida reorganiza os momentos de contato com o conteúdo e pode ampliar o espaço destinado à interação em sala de aula. Já Venâncio, Maia e Maia (2023) abordam a gamificação como uma possibilidade de estimular a participação e o envolvimento, enquanto Lima-Junior et al. (2023) apontam que a rotação por estações permite diversificar as atividades e organizar diferentes experiências de aprendizagem dentro de uma mesma proposta pedagógica.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como essas estratégias podem contribuir para a construção de práticas educativas mais participativas e coerentes com as necessidades contemporâneas. Embora o termo "metodologias ativas" esteja cada vez mais presente nos debates educacionais, sua utilização não deve se limitar à mera inserção de tecnologias, jogos ou trabalhos em grupo. Menezes et al. (2025) ressaltam que essas abordagens valorizam o protagonismo, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, enquanto Brandt (2025) destaca que sua implementação exige intencionalidade e planejamento. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que maneira as metodologias ativas podem

ser implementadas no processo de ensino-aprendizagem para favorecer a autonomia, o protagonismo e a participação efetiva dos estudantes?

O objetivo geral é analisar as contribuições e as possibilidades de implementação das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, pretende-se discutir a relação entre metodologias ativas e protagonismo discente; compreender os princípios e etapas da Aprendizagem Baseada em Projetos; analisar a Sala de Aula Invertida como estratégia de promoção da autonomia; apresentar contribuições da gamificação, da rotação por estações e da Aprendizagem Baseada em Problemas; e identificar os principais desafios e possibilidades associados à utilização dessas práticas no cotidiano docente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos e de produções acadêmicas nacionais relacionadas às metodologias ativas. Foram utilizados como descritores: "metodologias ativas", "protagonismo discente", "Aprendizagem Baseada em Projetos" (ABP), "Sala de Aula Invertida", "gamificação", "rotação por estações" e "Aprendizagem Baseada em Problemas". Como critérios de

inclusão, foram consideradas publicações nacionais produzidas prioritariamente entre 2021 e 2025, disponíveis integralmente, em língua portuguesa e diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. Foram excluídos trabalhos duplicados, documentos sem acesso ao texto completo, produções sem relação direta com o objeto investigado e publicações que tratavam apenas de tecnologias educacionais sem estabelecer relação com práticas pedagógicas ativas. O processo de análise priorizou a identificação de conceitos, características, aplicações, benefícios e dificuldades associados às diferentes metodologias abordadas.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As metodologias ativas apresentam uma concepção pedagógica em que aprender não se resume a receber informações previamente organizadas pelo professor. Cunha et al. (2024) compreendem essas abordagens como formas de organização do ensino que valorizam a participação do estudante na construção do conhecimento, enquanto Santos e Castaman (2022) enfatizam que sua

aplicação está relacionada à autonomia, à investigação e à resolução de situações concretas. O ponto central não consiste simplesmente em substituir uma técnica por outra, mas em modificar a maneira como os sujeitos participam do processo educativo. Nesse sentido, a atividade intelectual assumida pelo estudante passa a ocupar posição fundamental, sem que isso implique o desaparecimento da mediação docente. Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam que diferentes estratégias podem ser classificadas como ativas, embora cada uma apresente características e finalidades próprias.

Colocar o estudante em posição de maior protagonismo implica reconhecer que ele pode participar de diferentes etapas da aprendizagem. Cunha et al. (2024) relacionam essa centralidade à oportunidade de problematizar situações, levantar hipóteses e construir respostas, enquanto Ferrarini, Behrens e Torres (2022) mostram que o acompanhamento dos percursos individuais também ganha relevância em práticas dessa natureza. O estudante deixa, portanto, de ser compreendido apenas como destinatário de conteúdos e passa a participar de atividades que exigem análise, interpretação, comparação e argumentação. Santos e Castaman (2022) destacam que essa mudança precisa ser

acompanhada de planejamento pedagógico, pois uma tarefa somente pode ser considerada ativa quando efetivamente mobiliza o estudante no processo de construção do conhecimento.

Essa perspectiva também aparece no estudo de Menezes et al. (2025), que caracteriza as metodologias ativas como práticas que promovem protagonismo, autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Os autores apontam que a aprendizagem pode ganhar mais significado quando o estudante estabelece relações entre os conteúdos e as situações vivenciadas em sua realidade. Brandt (2025) segue uma direção semelhante ao relacionar essas estratégias à participação ativa, ao pensamento crítico e à resolução de problemas. Dessa maneira, o protagonismo não deve ser interpretado apenas como liberdade para realizar atividades, mas também como participação intelectual acompanhada de responsabilidade pelo próprio percurso.

Sato, Guérios e Ferreira (2025) demonstram que a mediação docente permanece necessária para orientar o trabalho, selecionar conteúdos e acompanhar as dificuldades dos alunos. Santos e Castaman (2022) também mostram que a adoção de metodologias ativas modifica as funções desempenhadas pelo professor, mas não elimina sua

responsabilidade pela organização didática. Cabe-lhe estabelecer objetivos, propor situações adequadas, acompanhar o desenvolvimento das tarefas e realizar intervenções sempre que necessário. Menezes et al. (2025) observam, justamente, que o papel docente passa por uma ressignificação, com maior ênfase na organização de experiências e na orientação dos estudantes.

A autonomia não surge espontaneamente e não deve ser utilizada como justificativa para que o estudante enfrente sozinho dificuldades que ainda não possui condições de resolver. Camargo e Bedin (2022) evidenciam que práticas ativas exigem planejamento e acompanhamento, enquanto Santos, Mercado e Pimentel (2021) destacam que a organização das atividades influencia diretamente os resultados alcançados. Dessa forma, a autonomia precisa ser desenvolvida gradativamente. Em turmas pouco habituadas a esse tipo de experiência, orientações mais detalhadas podem ser necessárias nas primeiras atividades, reduzindo-se à medida que os estudantes adquiram segurança e capacidade de organizar o próprio percurso.

Brod e Duarte (2022) demonstram que propostas baseadas em projetos podem possibilitar articulações entre diferentes áreas e problemas que compõem a experiência social dos

estudantes. Araújo e Silva (2023), por sua vez, aproximam projetos e problemas de situações contextualizadas, nas quais o aluno precisa mobilizar conhecimentos para compreender determinado desafio. Essa relação favorece a percepção de que os conteúdos curriculares não constituem informações isoladas, mas instrumentos capazes de auxiliar a interpretação de fenômenos presentes na sociedade.

Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) associam metodologias ativas ao desenvolvimento do trabalho em equipe, enquanto Brod e Duarte (2022) destacam as possibilidades proporcionadas pela interdisciplinaridade. Entretanto, reunir estudantes em pequenos grupos não garante automaticamente a construção coletiva do conhecimento. É necessário criar situações em que diferentes participantes assumam responsabilidades, discutam ideias, comparem respostas e justifiquem escolhas. Menezes et al. (2025) observaram que trabalhos em grupo e debates favorecem a escuta, a interação e a argumentação quando há uma organização pedagógica adequada.

Cunha et al. (2024) relacionam as metodologias ativas à problematização e à participação consciente, enquanto Araújo e Silva (2023) demonstram que problemas e projetos exigem do estudante mais do que a mera memorização de

conteúdos. Diante de uma situação que admite caminhos distintos, o aluno precisa selecionar informações, avaliar alternativas e justificar sua decisão. Menezes et al. (2025) observaram maior argumentação e articulação conceitual entre estudantes submetidos a atividades ativas, especialmente em debates e na elaboração de mapas mentais. Desse modo, o conhecimento deixa de ser tratado apenas como resposta pronta e passa a funcionar como instrumento de interpretação e de tomada de decisão.

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) destacam que metodologias ativas podem dialogar com formas avaliativas capazes de registrar a trajetória do estudante, entre as quais o portfólio. Quando o objetivo envolve argumentação, colaboração, autonomia e resolução de problemas, utilizar apenas uma prova final pode ser insuficiente para compreender o processo desenvolvido. Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam a necessidade de coerência entre objetivos, metodologia e avaliação. Nesse contexto, autoavaliações, produções individuais, trabalhos coletivos, registros, apresentações e resoluções comentadas podem complementar os instrumentos tradicionais.

Silva, Felício e Teodoro (2022) apresentam possibilidades de articulação entre tecnologias e Sala de Aula Invertida,

enquanto Lima-Junior et al. (2023) abordam a relação entre recursos digitais e diferentes modalidades de rotação. Entretanto, a presença de equipamentos tecnológicos não transforma automaticamente a metodologia. Brandt (2025) destaca que plataformas e ambientes digitais podem ampliar as possibilidades pedagógicas quando selecionados de acordo com os objetivos de aprendizagem. Assim, substituir uma exposição oral por um vídeo igualmente expositivo não necessariamente altera a posição do estudante.

O protagonismo também precisa ser analisado em relação à diversidade presente nas salas de aula. Santos, Mercado e Pimentel (2021) demonstram que diferentes condições institucionais interferem no funcionamento das metodologias ativas, enquanto Camargo e Bedin (2022) indicam que os estudantes podem responder de maneiras distintas às mudanças na organização das aulas. Alguns têm maior facilidade em tomar decisões e organizar seus estudos; outros necessitam de acompanhamento mais próximo. Portanto, a flexibilidade precisa fazer parte do planejamento. Sato, Guérios e Ferreira (2025) ajudam a compreender que não existe uma estratégia única capaz de atender a todas as necessidades educacionais.

Os próprios resultados apresentados por Menezes et al. (2025) ajudam a visualizar os possíveis efeitos dessa reorganização. No estudo realizado em uma escola pública, aproximadamente 80% dos estudantes participaram ativamente quando foram utilizadas estratégias como debates, mapas mentais e resolução de problemas, enquanto a etapa baseada predominantemente em práticas tradicionais apresentou participação consideravelmente menor. Embora esses resultados estejam vinculados ao contexto específico investigado e não possam ser generalizados automaticamente, mostram como determinadas estratégias podem criar condições mais favoráveis à interação e à participação.

A motivação também pode ser favorecida quando o estudante reconhece sentido no que realiza. Venâncio, Maia e Maia (2023) relacionam a gamificação ao envolvimento discente quando os recursos empregados têm finalidade pedagógica. Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam que métodos ativos podem proporcionar experiências diversificadas, desde que não sejam reduzidos ao entretenimento. A aprendizagem contínua envolve esforço, persistência, revisão e enfrentamento de dificuldades. A diferença está na possibilidade de compreender com mais

clareza por que determinado conhecimento é mobilizado e como poderá ser utilizado.

Nesse sentido, o aluno protagonista não corresponde àquele que realiza qualquer atividade de forma independente, mas sim ao estudante que participa, de forma consciente, na construção do conhecimento. Cunha et al. (2024) mostram que a centralidade discente deve estar relacionada à reflexão, enquanto Ferrarini, Behrens e Torres (2022) evidenciam a necessidade de acompanhar os processos construídos. A autonomia também não exclui momentos expositivos, explicações diretas ou demonstrações do professor. O planejamento pode combinar diferentes estratégias conforme as necessidades identificadas.

Brandt (2025) observa que a transformação pedagógica associada às metodologias ativas alcança tanto a organização das aulas quanto a cultura escolar, pois a autonomia, a colaboração e a experimentação exigem abertura a diferentes formas de aprender. Menezes et al. (2025), por sua vez, ressaltam que essas metodologias precisam ser adaptadas às condições de cada turma e instituição e não podem ser vistas como receitas prontas. Essa compreensão evita que a inovação seja tratada como mera adesão a tendências pedagógicas.

3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): PRINCÍPIOS, ETAPAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A Aprendizagem Baseada em Projetos constitui uma das metodologias ativas que mais explicitamente buscam aproximar o conhecimento escolar de problemas, situações e produções relacionados à realidade. Brod e Duarte (2022) compreendem a ABP como uma possibilidade de articulação interdisciplinar, na medida em que um mesmo projeto pode mobilizar conhecimentos provenientes de diferentes componentes curriculares. Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) também destacam a autonomia, a investigação e o trabalho coletivo como dimensões relevantes dessa metodologia. Em vez de organizar a aprendizagem apenas por meio da apresentação sequencial dos conteúdos, a ABP estrutura parte do processo a partir de um desafio, problema ou objetivo cuja resolução exige pesquisa, planejamento, tomada de decisão e a elaboração de um produto ou de uma resposta.

Araújo e Silva (2023) aproximam a aprendizagem baseada em projetos das experiências que colocam o estudante diante de situações a serem compreendidas e enfrentadas.

Essa organização não se limita a solicitar um trabalho ao final de determinado conteúdo. A diferença está justamente no fato de que o projeto orienta o percurso de aprendizagem. Brod e Duarte (2022) demonstram que a interdisciplinaridade pode emergir quando diferentes conhecimentos se tornam necessários para compreender uma questão comum. Assim, conteúdos que frequentemente aparecem separados em disciplinas podem assumir novas relações em uma situação investigativa.

Brandt (2025) sintetiza de forma clara algumas características associadas à ABP:

> A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das estratégias mais difundidas nesse paradigma. Conforme Pontes e Figueiredo (2018), a ABP possibilita integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de um objetivo comum, estimulando a pesquisa, o trabalho em equipe e a responsabilidade compartilhada. Essa metodologia favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade investigativa dos estudantes, aproximando-os de situações reais do cotidiano. Uma das grandes contribuições da ABP é permitir que o aluno perceba o sentido prático dos conteúdos curriculares, transformando o conhecimento escolar em uma ferramenta de intervenção no mundo. (BRANDT, 2025, p. 5).

O percurso investigativo é igualmente importante, pois é nele que o estudante mobiliza conteúdos, enfrenta dificuldades e constrói respostas. Brod e Duarte (2022) ressaltam o potencial interdisciplinar desse processo, enquanto Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) associam a proposta ao desenvolvimento da autonomia e da pesquisa. O projeto torna-se pedagogicamente relevante quando aprender determinado conceito é necessário para compreender o problema ou aprimorar a produção em desenvolvimento.

Araújo e Silva (2023) mostram que projetos e problemas devem ser adequados ao nível de desenvolvimento dos estudantes e relacionados às finalidades educacionais. Uma questão excessivamente simples, cuja resposta pode ser copiada de uma fonte, tem baixo potencial investigativo. Por outro lado, um desafio excessivamente amplo pode gerar dispersão e dificultar a organização do trabalho. Brod e Duarte (2022) reforçam que a delimitação precisa estar vinculada ao currículo e aos objetivos de aprendizagem. O professor, portanto, deve formular, ou construir com a turma, uma pergunta suficientemente clara para orientar o percurso e suficientemente aberta para exigir investigação.

A contextualização amplia esse potencial. Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) apontam que a metodologia pode aproximar a aprendizagem de situações da vida profissional e social, enquanto Araújo e Silva (2023) destacam a importância da relação entre as práticas pedagógicas e a realidade. Em um projeto de sustentabilidade, por exemplo, os estudantes podem analisar o consumo de água ou a geração de resíduos da própria escola. O conteúdo deixa de aparecer apenas como informação a ser memorizada e passa a ser utilizado para compreender um fenômeno presente no ambiente em que o aluno vive.

Cunha et al. (2024) ressaltam que as metodologias ativas valorizam a participação intelectual do aluno desde o início do processo. Antes de iniciar uma pesquisa, é possível identificar o que os estudantes já sabem, quais hipóteses possuem e quais informações ainda serão necessárias. Esse levantamento auxilia o professor a perceber as dificuldades e contribui para que os próprios alunos reconheçam o que precisam aprender. Sato, Guérios e Ferreira (2025) mostram que essa organização favorece maior clareza no percurso de aprendizagem.

A pesquisa ocupa posição central. Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) relacionam a ABP ao desenvolvimento de

habilidades investigativas, enquanto Brod e Duarte (2022) mostram que projetos interdisciplinares podem exigir acesso a fontes diversas. O professor precisa orientar não apenas sobre onde encontrar informações, mas também sobre como avaliá-las. Em um contexto de ampla disponibilidade de conteúdo digital, aprender a selecionar fontes confiáveis, comparar versões e identificar informações pertinentes constitui parte importante da aprendizagem.

A colaboração também precisa ser estruturada. Brod e Duarte (2022) destacam a possibilidade de integração entre diferentes conhecimentos, ao passo que Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) enfatizam o trabalho em equipe. Entretanto, a simples formação de grupos não garante cooperação. Em muitos casos, alguns estudantes assumem grande parte da tarefa, enquanto outros participam pouco. Para reduzir esse problema, o professor pode estabelecer funções, solicitar registros individuais, realizar momentos periódicos de socialização e observar a contribuição de cada integrante. Ferrarini, Behrens e Torres (2022) mostram que instrumentos processuais podem auxiliar nessa tarefa.

A segunda passagem selecionada no artigo enviado reforça o potencial formativo da ABP:

> Nos estudos analisados, percebe-se que a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a sala de aula invertida têm sido amplamente empregadas por promoverem a integração entre teoria e prática. Segundo Pontes e Figueiredo (2018), a ABP permite que o aluno desenvolva competências como autonomia, comunicação e resolução de problemas, pois o conhecimento passa a ser construído de forma colaborativa. Da mesma forma, a sala de aula invertida redefine o papel do professor e otimiza o tempo de interação, favorecendo o acompanhamento individualizado e a aprendizagem significativa. (BRANDT, 2025, p. 9-10).

O desenvolvimento de autonomia, comunicação e resolução de problemas mencionado no excerto depende do tipo de experiência proporcionada durante o projeto. Sato, Guérios e Ferreira (2025) mostram que essas competências não surgem simplesmente com a adoção do nome da metodologia. É necessário que os estudantes tenham oportunidades concretas de tomar decisões, defender escolhas, revisar estratégias e construir soluções. Brod e Duarte (2022) indicam que o caráter interdisciplinar pode contribuir para isso ao exigir a articulação de diferentes conhecimentos em torno de um objetivo comum.

Um projeto desenvolvido ao longo de várias semanas não deve permanecer sem acompanhamento até a apresentação final. Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) demonstram que o planejamento assume posição essencial na aplicação da metodologia. Cronogramas, metas parciais, reuniões de acompanhamento e momentos de devolutiva podem contribuir para que problemas sejam identificados antes do encerramento. Ferrarini, Behrens e Torres (2022) também mostram que as formas avaliativas processuais permitem reconhecer avanços e necessidades de intervenção.

O produto final constitui uma dimensão importante, embora não seja o único resultado da aprendizagem. Brod e Duarte (2022) mostram que um projeto pode culminar em diferentes tipos de produção, enquanto Araújo e Silva (2023) indicam a possibilidade de relacionar os resultados a contextos concretos. O produto pode ser um relatório, uma exposição, um vídeo, uma campanha, um protótipo, uma intervenção ou uma apresentação pública. Sua função é permitir que os estudantes organizem e comuniquem o que construíram ao longo do percurso.

A possibilidade de apresentação a um público mais amplo pode fortalecer o compromisso com a qualidade. Quando o projeto é desenvolvido apenas para receber uma nota, a

tarefa corre o risco de assumir caráter burocrático. Quando os estudantes sabem que apresentarão suas conclusões a colegas, famílias ou à comunidade escolar, passam a considerar aspectos como clareza, fundamentação e comunicação. Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) relacionam a ABP ao fortalecimento da autonomia e da responsabilidade.

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) defendem instrumentos capazes de acompanhar trajetórias, e esse princípio é especialmente adequado à ABP. Um produto final de boa qualidade pode esconder uma participação desigual no grupo. Da mesma forma, uma produção que apresente falhas pode ter resultado de um percurso de grande aprendizagem. O professor pode utilizar rúbricas, registros, autoavaliação, avaliação entre pares, portfólios e observação, combinando diferentes evidências.

A interdisciplinaridade constitui uma das possibilidades mais relevantes da metodologia. Brod e Duarte (2022) mostram que um projeto pode funcionar como elemento articulador entre áreas que, tradicionalmente, aparecem separadas no currículo. Entretanto, essa integração não deve ser forçada. Incluir uma disciplina apenas para afirmar que o projeto é interdisciplinar pode gerar atividades artificiais.

O vínculo precisa decorrer de uma necessidade real do problema investigado.

Araújo e Silva (2023) mostram que a aprendizagem baseada em projetos e problemas pode ser utilizada, inclusive, na Educação Infantil, desde que o grau de complexidade e as formas de participação sejam apropriados. Em crianças menores, os projetos podem assumir um caráter mais concreto, exploratório e coletivo. Em estudantes mais velhos, podem envolver pesquisa aprofundada, análise de fontes, elaboração de hipóteses e a produção de produtos mais complexos.

As tecnologias digitais podem apoiar esse processo, mas não constituem requisito obrigatório. Cunha et al. (2024) ajudam a compreender que o elemento central está na participação e na construção do conhecimento. Ferramentas digitais podem facilitar a pesquisa, os registros, a produção coletiva e a comunicação, porém um projeto também pode ser desenvolvido com materiais simples. Essa compreensão é particularmente importante em escolas com recursos tecnológicos limitados.

Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) identificam que propostas desse tipo exigem um planejamento mais amplo e a integração entre as atividades. Brod e Duarte (2022)

mostram que a interdisciplinaridade pode depender de articulação entre professores, algo nem sempre favorecido pela organização institucional. Dessa forma, iniciar com projetos de menor duração pode ser uma alternativa para docentes que ainda estão se familiarizando com a metodologia.

Um projeto pode gerar grande entusiasmo e, ainda assim, produzir pouca aprendizagem conceitual se as atividades não estiverem articuladas ao currículo. Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam que a seleção da metodologia deve estar subordinada aos objetivos. O projeto não pode se tornar apenas uma sequência de tarefas agradáveis. Em determinados momentos, explicações diretas, leituras, exercícios e sistematizações continuarão necessários para que os estudantes disponham dos conhecimentos que precisam mobilizar.

Menezes et al. (2025) reforçam que atividades envolvendo resolução de problemas, mapas mentais e debates podem ampliar a participação e a construção coletiva quando planejadas de forma contextualizada. Essa observação também se aplica aos projetos: é a combinação entre intencionalidade, mediação e atividade discente que sustenta a aprendizagem.

4 SALA DE AULA INVERTIDA COMO ESTRATÉGIA PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS AUTÔNOMA E PARTICIPATIVA

A Sala de Aula Invertida constitui uma das metodologias ativas que mais claramente modificam a organização tradicional dos tempos e espaços de aprendizagem. Santos, Mercado e Pimentel (2021) explicam que essa estratégia transfere parte do contato inicial com os conteúdos para momentos anteriores ao encontro em sala de aula, reservando o período coletivo para atividades de aprofundamento, discussão, resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas. Silva, Felício e Teodoro (2022) também ressaltam que a inversão pode ser articulada às tecnologias digitais para diversificar as experiências de aprendizagem e proporcionar maior participação discente. Nesse modelo, o estudante passa a assumir uma responsabilidade mais evidente pelo preparo prévio, enquanto o professor organiza as condições para que os conteúdos estudados sejam posteriormente problematizados, aplicados e aprofundados.

A proposta diferencia-se do modelo convencional ao alterar a função do tempo de aula. Em uma estrutura

predominantemente expositiva, grande parte do encontro é destinada à apresentação de informações, restando pouco espaço para acompanhamento individualizado ou para atividades de aplicação. Camargo e Bedin (2022) apontam que a inversão dessa lógica permite utilizar o encontro com o professor para intervenções mais direcionadas às dificuldades dos estudantes. Santos, Mercado e Pimentel (2021) destacam, entretanto, que a estratégia não consiste simplesmente em transferir uma aula expositiva para o ambiente virtual. Para que a metodologia seja coerente com seus princípios, as atividades realizadas antes e durante a aula precisam estar articuladas e orientadas por objetivos pedagógicos definidos.

Brandt (2025) apresenta a Sala de Aula Invertida como uma reorganização da relação entre estudo prévio e prática escolar:

> Outra estratégia relevante é a sala de aula invertida (flipped classroom), que inverte os papéis tradicionais entre estudo e prática. Nesse modelo, o aluno tem acesso ao conteúdo teórico antes do encontro presencial — por meio de vídeos, textos ou recursos digitais — e o tempo de aula é dedicado à resolução de problemas, a discussões e a atividades colaborativas. Valente (2018) destaca que essa metodologia potencializa o

> tempo de interação entre professor e aluno, deslocando o foco da transmissão de informações para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Trata-se de uma proposta que se ajusta às necessidades da educação híbrida, na qual o digital e o presencial se complementam continuamente. (BRANDT, 2025, p. 5-6).

O excerto permite observar que a principal mudança não está no simples deslocamento físico do conteúdo, mas no aproveitamento pedagógico do encontro entre o professor e os estudantes. Silva, Felício e Teodoro (2022) mostram que o contato prévio pode preparar os alunos para desenvolver atividades mais complexas no momento síncrono ou presencial. Camargo e Bedin (2022) acrescentam que respostas e dificuldades identificadas anteriormente podem orientar as decisões do professor, tornando as intervenções mais próximas das necessidades reais da turma. Assim, a preparação prévia não possui finalidade independente; constitui a primeira etapa de um percurso que se prolonga em sala de aula.

Santos, Mercado e Pimentel (2021) indicam que vídeos, textos, atividades orientadas e outros recursos podem ser utilizados de acordo com as características do conteúdo e

dos estudantes. Silva, Felício e Teodoro (2022) demonstram que as tecnologias digitais ampliam essas possibilidades, principalmente pela facilidade de disponibilização e de acesso a diferentes linguagens. Entretanto, utilizar vídeos longos, textos excessivamente complexos ou sequências extensas de exercícios pode comprometer a proposta. O estudante precisa compreender o que deve observar, registrar ou questionar durante o estudo prévio. Camargo e Bedin (2022) reforçam que a clareza e o planejamento são indispensáveis para que a autonomia não se transforme em abandono pedagógico.

A autonomia é um dos objetivos mais frequentemente associados à Sala de Aula Invertida, mas seu desenvolvimento ocorre gradualmente. Santos, Mercado e Pimentel (2021) apontam que a cultura escolar pode constituir um desafio, pois muitos estudantes estão habituados a depender da explicação inicial do professor antes de qualquer contato com o conteúdo. Silva, Felício e Teodoro (2022) permitem compreender que roteiros e questões orientadoras podem auxiliar nessa transição. O estudante não precisa ser deixado sozinho diante de um material; pode receber indicações sobre quais elementos identificar, quais dúvidas registrar e como relacionar o novo

assunto aos conhecimentos anteriores. Camargo e Bedin (2022) destacam que essa preparação também pode fornecer ao professor dados antes do encontro presencial.

Santos, Mercado e Pimentel (2021) demonstram que a implementação da estratégia exige planejamento e acompanhamento, enquanto Silva, Felício e Teodoro (2022) evidenciam a importância da mediação nos momentos síncronos. O docente seleciona os materiais, organiza as questões, define a duração das atividades e planeja situações de aprofundamento. A inversão não elimina a explicação docente; modifica o momento e a função dessa explicação. Em vez de apresentar todo o conteúdo de forma uniforme, o professor pode concentrar suas intervenções nas dificuldades efetivamente identificadas.

O estudo de Menezes et al. (2025) também descreve de forma objetiva essa lógica:

> Sala de Aula Invertida: nesse modelo, os alunos estudam conteúdos fora do ambiente escolar e utilizam o tempo de aula para aplicar, discutir e ampliar o conhecimento. Essa metodologia, defendida por Bergmann e Sams (2012), permite ao professor atuar como orientador, adaptando as atividades às necessidades da turma. (MENEZES et al., 2025, p. 446).

Santos, Mercado e Pimentel (2021) reforçam que o tempo liberado durante a exposição inicial pode ser empregado para esclarecer dúvidas, promover colaboração e desenvolver atividades de aplicação. Silva, Felício e Teodoro (2022) acrescentam que essa reorganização favorece experiências mais participativas, especialmente quando o estudante precisa explicar, justificar e aplicar o conteúdo previamente estudado. O professor pode, portanto, utilizar o encontro para acompanhar processos que dificilmente seriam observados em uma aula centrada apenas na exposição.

Lima-Junior et al. (2023) destacam que metodologias associadas ao ensino híbrido podem recorrer a diferentes recursos, mas as condições concretas de acesso dos estudantes devem orientar as escolhas. Santos, Mercado e Pimentel (2021) ressaltam desafios relacionados à infraestrutura e à realidade das instituições. Em uma turma na qual parte dos estudantes não possui acesso constante à internet, por exemplo, a metodologia precisa prever alternativas, como materiais impressos, uso de equipamentos escolares ou períodos de estudo orientado na própria instituição. Desconsiderar essas diferenças poderia

transformar uma proposta voltada à autonomia em um fator de desigualdade.

Camargo e Bedin (2022) mostram que mudanças bruscas na carga extraclasse podem provocar resistência, sobretudo quando os alunos percebem que o trabalho foi simplesmente transferido para casa. A Sala de Aula Invertida deve, portanto, reorganizar o tempo e não apenas aumentar a quantidade de tarefas. Santos, Mercado e Pimentel (2021) ajudam a compreender que materiais curtos, objetivos e diretamente relacionados à atividade posterior tendem a favorecer maior adesão. Silva, Felício e Teodoro (2022) também evidenciam a importância de integrar os momentos assíncronos e síncronos.

Durante o encontro em sala, a metodologia pode assumir diferentes configurações. Camargo e Bedin (2022) associam a inversão a estratégias que permitem ajustar o ensino com base nas respostas dos estudantes. Lima-Junior et al. (2023) demonstram que ela pode ser combinada com a rotação por estações. Assim, o período presencial pode incluir resolução de problemas, experimentos, estudos de caso, debates, produção coletiva ou atividades em pequenos grupos. A escolha depende dos objetivos e do conteúdo. O que caracteriza a metodologia é a utilização do encontro para

aprofundar e aplicar conhecimentos, e não a adoção obrigatória de um tipo específico de tarefa.

Tabela 1 – Organização pedagógica da Sala de Aula Invertida

Etapa	**Ação do professor**	**Ação do estudante**	**Finalidade**
Antes da aula	Seleciona conteúdos, prepara orientações e define questões	Acessa o material, realiza registros e identifica dúvidas	Favorecer o contato inicial com o conteúdo
Início da aula	Verifica conhecimentos prévios e dificuldades	Socializa dúvidas e conhecimentos construídos	Diagnosticar necessidades
Desenvolvimento	Propõe atividades práticas, debates e problemas	Aplica conceitos, argumenta e trabalha colaborativamente	Aprofundar a aprendizagem
Mediação	Acompanha grupos e realiza intervenções	Solicita ajuda, revê hipóteses e ajusta estratégias	Oferecer apoio diferenciado
Avaliação	Analisa respostas e produções	Reflete sobre o próprio percurso	Acompanhar a aprendizagem

Etapa	Ação do professor	Ação do estudante	Finalidade
Sistematização	Retoma conceitos centrais e orienta continuidade	Organiza conclusões e relaciona conhecimentos	Consolidar os conteúdos

Fonte: elaboração própria com base em Santos, Mercado e Pimentel (2021), Silva, Felício e Teodoro (2022) e Camargo e Bedin (2022).

A Tabela 1 demonstra que a Sala de Aula Invertida constitui um percurso organizado em etapas articuladas. Santos, Mercado e Pimentel (2021) deixam claro que a autonomia estudantil depende do planejamento, enquanto Camargo e Bedin (2022) ressaltam que as respostas produzidas antes da aula podem orientar intervenções posteriores. Isso significa que o professor acompanha todo o processo, ainda que em funções diferentes. Silva, Felício e Teodoro (2022) reforçam que os momentos de estudo independente e de interação coletiva precisam manter continuidade pedagógica.

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) defendem formas processuais de acompanhamento capazes de evidenciar avanços e dificuldades. Na Sala de Aula Invertida, pequenas questões, formulários, registros de dúvidas ou sínteses

podem indicar ao professor quais conceitos precisam ser retomados. Camargo e Bedin (2022) mostram que esse conhecimento antecipado permite preparar o encontro de forma mais adequada. A avaliação, portanto, deixa de ocorrer apenas ao final e torna-se um instrumento para reorganizar o ensino.

A participação dos estudantes também pode assumir novas características. Santos, Mercado e Pimentel (2021) observam que a inversão pode ampliar oportunidades de colaboração, enquanto Silva, Felício e Teodoro (2022) demonstram que atividades síncronas podem assumir caráter investigativo. Em uma aula convencional, alunos com maior dificuldade podem permanecer em silêncio durante uma longa exposição. Em pequenos grupos ou em atividades práticas, o professor pode identificar essas dificuldades com mais facilidade e intervir diretamente. Essa possibilidade aproxima a metodologia de uma concepção mais formativa da aprendizagem.

Lima-Junior et al. (2023) mostram que os recursos digitais são frequentemente utilizados em propostas de ensino híbrido, porém a essência metodológica reside na reorganização do processo. Santos, Mercado e Pimentel (2021) permitem compreender que textos impressos ou

outros materiais podem desempenhar a mesma função quando a infraestrutura é limitada. O critério fundamental consiste em oferecer ao estudante condições reais de preparação prévia.

Também é necessário considerar que nem todos os conteúdos precisam ser trabalhados pela mesma metodologia. Sato, Guérios e Ferreira (2025) mostram que metodologias ativas apresentam diferentes aplicações e limitações. Em determinadas situações, uma exposição direta do professor pode ser o caminho mais adequado para introduzir um conceito ou sistematizar conhecimentos. A Sala de Aula Invertida não deve ser transformada em regra fixa. Santos, Mercado e Pimentel (2021) reforçam a necessidade de adaptar a estratégia às condições de cada contexto.

Menezes et al. (2025) apresentam evidências de que abordagens ativas podem ampliar a participação. Os autores registraram maior engajamento na etapa em que foram utilizadas estratégias como resolução de problemas, debates e Sala de Aula Invertida, em comparação com o período baseado em procedimentos convencionais. Ainda que esses resultados pertençam a um contexto específico, reforçam a

importância de criar situações em que os estudantes assumam uma posição mais participativa.

Camargo e Bedin (2022) chamam a atenção para a resistência que pode surgir durante a implantação. Parte dos estudantes pode, inicialmente, preferir a explicação tradicional, sobretudo por estar habituada a um modelo em que a responsabilidade pelo contato inicial com o conteúdo permanece quase integralmente com o professor. Santos, Mercado e Pimentel (2021) associam essa situação à cultura escolar. A transição precisa ser acompanhada de diálogo, orientações claras e implementação gradual.

5 OUTRAS METODOLOGIAS ATIVAS: GAMIFICAÇÃO, ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

As metodologias ativas não se limitam à Aprendizagem Baseada em Projetos ou à Sala de Aula Invertida. Sato, Guérios e Ferreira (2025) apresentam diferentes abordagens que compartilham a valorização da participação discente, embora possuam objetivos e formas de organização específicas. Entre essas estratégias, destacam-se a gamificação, a rotação por estações e a Aprendizagem

Baseada em Problemas. Santos e Castaman (2022) ressaltam que a diversidade metodológica permite ao professor selecionar a proposta mais adequada aos conhecimentos que pretende desenvolver e às características dos estudantes. Desse modo, nenhuma metodologia deve ser utilizada apenas por representar uma tendência educacional; sua adoção deve atender a uma finalidade pedagógica.

Venâncio, Maia e Maia (2023) discutem essa estratégia como recurso capaz de favorecer a participação e o envolvimento, especialmente quando desafios e objetivos estão relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem. Sato, Guérios e Ferreira (2025) também incluem a gamificação entre as possibilidades de metodologias ativas. Pontuação, níveis, missões, narrativas, recompensas simbólicas, desafios e feedback imediato podem ser utilizados, mas não constituem, por si sós, uma finalidade. Santos e Castaman (2022) reforçam que a atividade deve manter coerência com o conteúdo e com os objetivos definidos pelo professor.

Venâncio, Maia e Maia (2023) associam a estratégia ao aumento da motivação e da participação, enquanto Sato, Guérios e Ferreira (2025) destacam que elementos lúdicos podem favorecer experiências diferenciadas. Um conteúdo

pode ser organizado em missões que exigem um domínio conceitual crescente, permitindo ao estudante perceber seu próprio progresso. Entretanto, a recompensa não deve sobrepor-se ao conhecimento. Quando a principal preocupação do aluno passa a ser obter pontos, medalhas ou posições em um ranking, o propósito pedagógico pode ser reduzido.

Venâncio, Maia e Maia (2023) demonstram que a gamificação pode contribuir para o envolvimento, mas isso não significa que toda experiência gamificada precise gerar vencedores e perdedores. Em uma perspectiva mais colaborativa, a turma pode receber desafios coletivos, metas compartilhadas ou missões nas quais todos precisam contribuir para alcançar um objetivo específico. Cunha et al. (2024) associam metodologias ativas à participação crítica, o que torna especialmente relevante pensar em formas de gamificação que valorizem o raciocínio, a criatividade e a cooperação.

Brandt (2025) menciona a gamificação entre as estratégias capazes de favorecer o engajamento e a aprendizagem significativa, relacionando-a a desafios, recompensas e progressão. Entretanto, o próprio contexto do artigo reforça a ideia de que nenhuma estratégia deve ser dissociada do

planejamento docente. O desafio pedagógico consiste em selecionar elementos de jogos que ajudem o estudante a permanecer envolvido em uma tarefa cognitivamente relevante, e não apenas em uma dinâmica recreativa.

Lima-Junior et al. (2023) discutem essa organização em articulação com metodologias ativas e com o ensino de Ciências, destacando que a turma pode ser dividida em pequenos grupos que circulam entre diferentes atividades. Sato, Guérios e Ferreira (2025) mostram que esse modelo favorece a diversificação de experiências dentro de uma mesma aula. Uma estação pode propor leitura, outra pode apresentar um experimento, uma terceira pode utilizar recursos digitais e outra pode oferecer acompanhamento mais direto do professor.

Lima-Junior et al. (2023) deixam claro que cada estação precisa possuir objetivos definidos, duração compatível e orientações suficientemente claras. Se os estudantes não compreendem o que precisam fazer, grande parte do tempo pode ser perdida em dúvidas procedimentais. Santos e Castaman (2022) reforçam que a autonomia proporcionada por metodologias ativas precisa ser sustentada por uma organização pedagógica. O professor pode preparar cartões

de instrução, roteiros e registros que auxiliem os grupos a acompanhar suas tarefas.

Uma vantagem importante da rotação é a possibilidade de um atendimento mais focalizado. Enquanto alguns grupos desenvolvem atividades autônomas, o professor pode acompanhar uma estação específica e trabalhar diretamente com um número reduzido de estudantes. Lima-Junior et al. (2023) relacionam esse formato à diversificação das experiências, enquanto Ferrarini, Behrens e Torres (2022) ressaltam a necessidade de acompanhar diferentes trajetórias de aprendizagem. Assim, alunos que apresentam dificuldades podem receber apoio mais direcionado sem interromper todo o grupo.

Sato, Guérios e Ferreira (2025) mostram que metodologias ativas podem atender a múltiplas formas de participação. Uma estação baseada na leitura desenvolve habilidades distintas das de outra sustentada pela manipulação de materiais ou pela produção oral. Lima-Junior et al. (2023) destacam que as tecnologias digitais podem integrar esse percurso, mas não precisam estar presentes em todas as etapas. A variedade precisa manter vínculo com o mesmo objetivo curricular.

Araújo e Silva (2023) discutem a utilização de projetos e problemas como estratégias capazes de aproximar o conhecimento de situações significativas. Sato, Guérios e Ferreira (2025) distinguem a abordagem baseada em problemas de outras metodologias ao enfatizar que o ponto de partida é uma situação problemática que requer investigação. O estudante recebe ou constrói um problema e precisa identificar o que sabe, o que ainda precisa aprender e quais informações podem contribuir para uma solução.

Em vez de receber, primeiramente, todos os conceitos para, somente depois, resolver exercícios, o estudante depara-se com uma situação que cria a necessidade de aprendizagem. Cunha et al. (2024) relacionam esse tipo de participação à problematização, enquanto Araújo e Silva (2023) destacam o papel da investigação. O professor não entrega imediatamente uma resposta; formula perguntas, orienta a busca por fontes e auxilia os estudantes a perceberem lacunas em suas próprias explicações.

Menezes et al. (2025) relatam a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas em uma experiência com estudantes do Ensino Fundamental. O trabalho foi estruturado em duas etapas: uma fundamentada em procedimentos tradicionais e outra em metodologias ativas, incluindo resolução de

problemas, mapas mentais e debates. Segundo os resultados apresentados, o segundo momento esteve associado a uma maior participação, autonomia e interação dos estudantes.

Araújo e Silva (2023) permitem compreender que o desafio deve ser adequado à faixa etária e ao nível de conhecimento dos estudantes. Um problema excessivamente simples não mobiliza investigação; um desafio distante das condições dos alunos pode provocar desmotivação. Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam que a escolha da metodologia deve considerar o contexto. O professor deve buscar o equilíbrio entre a complexidade e a possibilidade real de avanço.

Cunha et al. (2024) relacionam metodologias ativas à interação e à construção compartilhada, enquanto Araújo e Silva (2023) destacam que problemas podem favorecer a argumentação e a negociação de alternativas. Em pequenos grupos, os estudantes apresentam hipóteses diferentes, confrontam informações e precisam justificar suas escolhas. Esse processo pode contribuir tanto para o desenvolvimento conceitual quanto para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) mostram que formas processuais de avaliação possibilitam observar percursos, e não apenas produtos. Em uma atividade baseada em

problemas, chegar à resposta esperada representa apenas uma parte da aprendizagem. Também interessa compreender quais hipóteses foram formuladas, quais fontes foram utilizadas e como os estudantes justificaram suas conclusões. Registros individuais, relatórios de grupo, apresentações e autoavaliações podem compor esse acompanhamento.

Lima-Junior et al. (2023) mostram que diferentes estratégias ativas podem funcionar de forma complementar. Um professor pode apresentar uma situação-problema e organizar a investigação em estações; em cada uma, os estudantes acessam diferentes tipos de informação. Elementos de gamificação podem estruturar desafios intermediários ou progressão. Sato, Guérios e Ferreira (2025), entretanto, reforçam que a combinação precisa atender a uma finalidade definida.

Uma aula com muitos aplicativos, pontuações, trocas de estação e tarefas simultâneas pode confundir os estudantes e reduzir o tempo destinado à reflexão. Santos e Castaman (2022) permitem compreender que a inovação não deve significar o acúmulo de técnicas. O professor precisa escolher apenas os elementos que favorecem o objetivo

pedagógico. Cunha et al. (2024) reforçam que o princípio central permanece a participação intelectual do estudante.

Lima-Junior et al. (2023) demonstram que rotações podem utilizar tecnologias, mas a estratégia também pode ser adaptada a ambientes com poucos recursos. A gamificação pode ocorrer sem plataformas digitais, por meio de desafios impressos, missões ou narrativas. A Aprendizagem Baseada em Problemas exige principalmente elaboração cuidadosa das situações. Sato, Guérios e Ferreira (2025) permitem concluir que as metodologias ativas não dependem necessariamente de infraestrutura sofisticada.

Menezes et al. (2025) reforçam essa possibilidade ao relatar resultados positivos em uma escola pública, inclusive em contexto de infraestrutura limitada. Os autores concluem que metodologias ativas podem ser aplicadas de forma eficaz, desde que haja planejamento pedagógico intencional e atenção às necessidades dos estudantes. Essa constatação é relevante porque impede que inovação pedagógica seja tratada como privilégio exclusivo de instituições tecnologicamente equipadas.

6 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

A utilização de metodologias ativas pode ampliar as possibilidades pedagógicas, mas sua implementação envolve desafios que não devem ser ignorados. Santos, Mercado e Pimentel (2021) identificam aspectos relacionados à formação docente, à infraestrutura, à cultura escolar e ao planejamento como fatores capazes de interferir nos resultados. Camargo e Bedin (2022) também demonstram que mudanças na organização das aulas exigem adaptações por parte de professores e estudantes. Dessa maneira, não basta selecionar uma metodologia e reproduzir seus procedimentos. A implementação precisa considerar a realidade institucional, os objetivos curriculares e as características do grupo.

Sato, Guérios e Ferreira (2025) demonstram que as metodologias ativas possuem fundamentos e procedimentos distintos, o que exige uma compreensão que vá para além do conhecimento superficial das técnicas. Santos, Mercado e Pimentel (2021) ressaltam que dificuldades relacionadas à formação podem comprometer a aplicação da Sala de Aula

Invertida, enquanto Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) evidenciam a importância da preparação dos professores para o desenvolvimento da ABP. Um docente que conhece apenas o nome de uma metodologia corre o risco de reproduzir atividades convencionais sob nova denominação. Brandt (2025) associa a implementação das metodologias ativas a uma mudança de postura docente e destaca que o professor precisa assumir papel de mediador e organizador das experiências de aprendizagem. Essa transformação não ocorre automaticamente. Exige tempo para experimentar, avaliar os resultados, compartilhar experiências com outros professores e ajustar estratégias.

Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) apontam que propostas baseadas em projetos podem exigir uma preparação mais extensa, enquanto Brod e Duarte (2022) mostram que a interdisciplinaridade depende da articulação entre profissionais de diferentes áreas. Santos e Castaman (2022) reforçam que as metodologias ativas precisam ser planejadas de forma coerente. Criar problemas relevantes, selecionar materiais, preparar estações, produzir instrumentos avaliativos e acompanhar diferentes grupos requerem tempo que precisa ser reconhecido pelas instituições.

Brod e Duarte (2022) indicam que experiências interdisciplinares tornam-se mais viáveis quando há diálogo entre docentes. Santos, Mercado e Pimentel (2021) ressaltam que determinadas estruturas institucionais ainda permanecem fortemente vinculadas à aula expositiva e a horários rígidos. Projetos mais extensos ou propostas que demandam diferentes espaços podem enfrentar dificuldades quando a escola não oferece flexibilidade para reorganizar os tempos e os ambientes.

A infraestrutura é outro fator relevante, sobretudo quando as metodologias dependem de recursos digitais. Silva, Felício e Teodoro (2022) demonstram que as tecnologias podem ampliar as possibilidades da Sala de Aula Invertida, enquanto Lima-Junior et al. (2023) evidenciam sua presença em propostas de rotação. Entretanto, nem todas as instituições dispõem de conexão adequada, de número suficiente de dispositivos ou de espaços compatíveis. Santos, Mercado e Pimentel (2021) ressaltam a necessidade de adaptar a proposta às condições reais do contexto.

Esse desafio não significa que metodologias ativas sejam impossíveis em ambientes com poucos recursos. Menezes et al. (2025) apresentam uma experiência desenvolvida em uma escola pública e relatam que estratégias ativas

promoveram mudanças na participação dos estudantes, mesmo diante de limitações estruturais. Os autores ressaltam, ao final, que práticas dessa natureza podem ser adotadas quando acompanhadas de um planejamento sensível às necessidades dos alunos. Assim, a inovação pedagógica precisa ser dissociada da ideia de que apenas tecnologias sofisticadas permitem práticas diferenciadas.

Camargo e Bedin (2022) mostram que metodologias que exigem preparação prévia e maior responsabilidade podem causar estranhamento em alunos habituados à organização tradicional. Santos, Mercado e Pimentel (2021) relacionam essa dificuldade à cultura escolar. Quando o estudante passou muitos anos recebendo conteúdos prontos, pode interpretar a autonomia como falta de explicações ou como um aumento das tarefas. Cabe ao professor explicar as razões das mudanças, estabelecer orientações claras e implementar as novas práticas gradualmente.

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) demonstram que metodologias ativas podem ser acompanhadas por instrumentos capazes de registrar processos, entre os quais os portfólios. Se uma proposta valoriza colaboração, pesquisa, criatividade e resolução de problemas, não faz sentido avaliar toda a aprendizagem apenas por meio de

uma prova de reprodução de conteúdos. Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam que objetivos, metodologia e avaliação precisam manter coerência.

Provas podem continuar a ser utilizadas quando adequadas aos conhecimentos que se pretende verificar. O que se propõe é ampliar os instrumentos. Ferrarini, Behrens e Torres (2022) apontam possibilidades de acompanhar trajetórias, enquanto Cunha et al. (2024) enfatizam a participação discente. Portfólios, rubricas, apresentações, relatórios, autoavaliações, avaliações entre pares e registros de observação podem complementar os procedimentos mais convencionais.

Lima-Junior et al. (2023) apresentam a rotação por estações como uma possibilidade de organização em pequenos grupos, enquanto Brod e Duarte (2022) evidenciam a relevância do trabalho colaborativo. A divisão da turma pode facilitar o acompanhamento, mas exige regras e tarefas claras. Em grupos mal organizados, parte dos estudantes pode assumir toda a atividade enquanto outros permanecem pouco envolvidos.

Tabela 2 – Desafios e possibilidades para implementação das metodologias ativas

Desafio identificado	Possível impacto na prática	Possibilidade de enfrentamento
Formação docente insuficiente	Aplicação superficial das metodologias	Formação continuada com experiências práticas
Pouco tempo para planejamento	Atividades fragmentadas ou improvisadas	Planejamento coletivo e implementação gradual
Infraestrutura limitada	Dificuldade de utilização de recursos digitais	Uso de materiais impressos e estratégias de baixo custo
Resistência dos estudantes	Baixa adesão inicial	Explicação dos objetivos e desenvolvimento gradual da autonomia
Turmas numerosas	Dificuldade de acompanhamento individual	Organização em grupos e rotação por estações
Avaliação exclusivamente tradicional	Incompatibilidade com objetivos ativos	Diversificação dos instrumentos avaliativos
Desigualdade de acesso digital	Exclusão de parte dos estudantes	Materiais alternativos e acesso aos recursos na escola
Falta de apoio institucional	Isolamento das experiências docentes	Inserção das práticas no planejamento pedagógico institucional
Currículo rígido	Dificuldade para projetos interdisciplinares	Articulação entre componentes e flexibilização de percursos

Desafio identificado	Possível impacto na prática	Possibilidade de enfrentamento
Uso da metodologia como modismo	Atividades sem profundidade	Escolha das estratégias conforme os objetivos de aprendizagem

Fonte: elaboração própria com base em Santos, Mercado e Pimentel (2021), Vasconcelos e Queiroz Neto (2021), Camargo e Bedin (2022), Brod e Duarte (2022) e Sato, Guérios e Ferreira (2025).

A Tabela 2 evidencia que os obstáculos não estão localizados exclusivamente no professor ou no aluno. Muitos têm natureza institucional e estrutural. Santos, Mercado e Pimentel (2021) deixam claro que a formação e a cultura escolar interferem na aplicação das metodologias, enquanto Vasconcelos e Queiroz Neto (2021) apontam o tempo e o planejamento como fatores relevantes. Brod e Duarte (2022) também demonstram que propostas interdisciplinares dependem de condições que vão além de uma única sala de aula. A implementação precisa, portanto, ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada.

Quando os professores encontram espaços de planejamento coletivo, formação e troca de experiências, há maior probabilidade de continuidade das práticas. Brod e Duarte

(2022) evidenciam que a interdisciplinaridade pressupõe colaboração entre áreas. Santos e Castaman (2022) reforçam que as metodologias ativas não se reduzem à aplicação isolada de técnicas. Uma escola interessada em ampliar essas propostas precisa criar condições institucionais que favoreçam sua incorporação.

Menezes et al. (2025) destacam especificamente a importância da formação contínua e das condições para que os docentes conheçam e experimentem novas práticas. O artigo também aponta a necessidade de repensar o currículo e o tempo destinado ao planejamento colaborativo. Essas observações demonstram que inovar exige mais do que boa vontade individual. O professor precisa dispor de espaços concretos para preparar, analisar e revisar o próprio trabalho.

Silva, Felício e Teodoro (2022) demonstram que os recursos podem ser diversificados, enquanto Sato, Guérios e Ferreira (2025) mostram que metodologias diferentes oferecem formas distintas de participação. Entretanto, uma estratégia ativa pode criar novas barreiras se não considerar as necessidades dos alunos. Atividades que dependem exclusivamente de longas leituras, de rapidez ou de acesso digital permanente precisam ser adaptadas.

Oferecer diferentes modos de participação constitui uma possibilidade de enfrentamento. Um estudante pode expressar compreensão por meio de apresentação oral, produção escrita, organização visual ou atividade prática, conforme os objetivos permitirem. Ferrarini, Behrens e Torres (2022) ajudam a compreender que avaliações diversificadas podem fornecer informações mais completas sobre a aprendizagem. Isso não significa reduzir expectativas, mas ampliar os caminhos para alcançá-las.

Cunha et al. (2024) associam metodologias ativas à centralidade do estudante, mas isso não significa que o professor deixe de ensinar. Santos e Castaman (2022) reforçam que a mediação permanece indispensável. Um aluno que ainda não possui conhecimentos suficientes para realizar uma tarefa precisa receber apoio. A autonomia deve crescer à medida que o estudante desenvolve recursos para tomar decisões e organizar o próprio percurso.

Brandt (2025) reforça que a transformação das metodologias ativas alcança a própria cultura escolar, pois essas práticas valorizam a colaboração, a autonomia e a experimentação. Isso significa que a implementação não deve buscar simplesmente substituir uma aula tradicional por uma técnica considerada moderna. A transformação

mais significativa ocorre quando professores e estudantes passam a compreender a aprendizagem como um processo de participação, investigação e reflexão.

Silva, Felício e Teodoro (2022) mostram que ferramentas digitais podem favorecer propostas ativas, mas Menezes et al. (2025) demonstram que atividades presenciais, debates, mapas mentais e resolução de problemas também podem ampliar a participação: assim, a tecnologia deve ser selecionada quando oferece vantagem pedagógica concreta. Camargo e Bedin (2022) demonstram que mudanças metodológicas podem provocar resistência; Santos, Mercado e Pimentel (2021) apontam a importância da adaptação à cultura escolar. Um professor não precisa substituir todas as suas práticas de uma só vez. Pode iniciar com uma situação-problema, uma estação ou um pequeno projeto, analisar os resultados e ampliar progressivamente as experiências.

Esse processo também permite que o professor avalie suas próprias escolhas. Ferrarini, Behrens e Torres (2022) destacam a importância da reflexão avaliativa, enquanto Sato, Guérios e Ferreira (2025) reforçam que diferentes metodologias apresentam possibilidades e limites. Uma atividade que funcionou bem em uma turma pode exigir

adaptações em outra. O planejamento precisa permanecer flexível.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que as metodologias ativas oferecem possibilidades importantes para reorganizar o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma participação mais efetiva do estudante. Ao longo da pesquisa , verificou-se que o protagonismo discente não significa ausência do professor ou transferência integral da responsabilidade pela aprendizagem, mas uma relação pedagógica na qual o aluno encontra oportunidades para investigar, argumentar, produzir, resolver problemas, tomar decisões e refletir sobre o próprio percurso. Nessa perspectiva, a atuação docente continua essencial, principalmente na definição dos objetivos, na seleção das estratégias, no acompanhamento das dificuldades e na avaliação do desenvolvimento alcançado.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a gamificação, a rotação por estações e a Aprendizagem Baseada em Problemas demonstraram possuir características próprias, mas compartilham a

intenção de superar uma postura exclusivamente receptiva do estudante. Cada uma dessas propostas pode favorecer a autonomia, a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e a aproximação entre os conhecimentos escolares e as situações concretas, desde que seja selecionada de acordo com as necessidades da turma e com as finalidades pedagógicas. A utilização indiscriminada das metodologias, sem relação com o currículo ou sem planejamento adequado, tende a reduzir seu potencial e pode transformar inovação em simples modismo.

Conclui-se, portanto, que a implementação das metodologias ativas precisa ocorrer de maneira gradual, contextualizada e acompanhada de formação continuada dos professores e de apoio institucional. Limitações relacionadas à infraestrutura, ao tempo de planejamento, às desigualdades de acesso e à resistência inicial dos estudantes precisam ser consideradas para que essas práticas não criem novas barreiras. Quando há intencionalidade pedagógica, acompanhamento e flexibilidade, as metodologias ativas podem contribuir para uma educação mais participativa e significativa, na qual aprender deixa de ser apenas a recepção de informações e passa a envolver construção, reflexão, diálogo e aplicação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Maria Cristina Mesquita da. Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas na Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. *Metodologias e Aprendizado*, v. 6, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3944.

BRANDT, Fabiula Grasiela. Aprender fazendo: a revolução das metodologias ativas na educação contemporânea. *Revista Tópicos*, 11 out. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17317467.

BROD, Fernando Augusto Treptow; DUARTE, Valesca de Matos. Metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Projetos como proposta interdisciplinar no Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 29, n. 2, p. 633-658, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i2.8396.

CAMARGO, Rafael; BEDIN, Everton. Inversão sob medida: uma fusão das metodologias Sala de Aula Invertida e Just-in-Time Teaching. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 36, p. 423-443, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p423-443.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schmidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do;

MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de caracterização e definição. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442.

FERRARINI, Rosilei; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e portfólios avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e34179, 2022. DOI: 10.1590/0102-469834179.

LIMA-JÚNIOR, Claudio Gabriel; ARAÚJO, Rodrigo Santos Aquino de; BARBOSA, Karoline Ferreira; WEBER, Karen Cacilda; PONTES, Liliana Fátima Bezerra Lira. Sala de aula invertida e modelo de rotação por estações: uma breve revisão de suas aplicações no ensino de Ciências. *Revista Virtual de Química*, 2023. DOI: 10.21577/1984-6835.20230004.

MENEZES, Romeika Cinara dos Santos S.; CARVALHO, Tatiana Simão de; NUNES, Eliane Dantas de S.; COSTA, Maria Aparecida Bonifácio da S.; PINA, Maria Oneide Meneses; MENEZES, Anicleide Nicacio de; RAMOS, Jozilene de Menezes. Metodologias ativas como ferramenta para a aprendizagem significativa no Ensino Fundamental. *Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 6, n. 3, p. 441-456, 2025.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022334.

SANTOS, Weider Alberto Costa; MERCADO, Luis P. L.; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Sala de aula invertida na educação básica: potencialidades e desafios. *Temática*, João Pessoa, v. 17, n. 10, p. 95-110, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8931.2021v17n10.61084.

SATO, Regina Keiko; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; FERREIRA, Jacques de Lima. Metodologias ativas: tipos, conceitos e contribuições para a educação. *Revista Cocar*, Belém, v. 23, n. 41, 2025.

SILVA, Iasmim Ferreira da; FELÍCIO, Cinthia Maria; TEODORO, Paulo Vitor. Sala de aula invertida e tecnologias digitais: possibilidades didáticas para o ensino de Ciências em uma proposta metodológica ativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 2, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15807.

VASCONCELOS, Juliana Sales; QUEIROZ NETO, José Pinheiro de. Aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos de forma interdisciplinar na Educação Profissional

e Tecnológica. *Educere – Revista da Educação da UNIPAR*, Umuarama, v. 21, n. 1, 2021. DOI: 10.25110/educere.v21i1.2021.7983.

VENÂNCIO, L. S.; MAIA, T. L.; MAIA, V. M.. A gamificação como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem: contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *@Arquivo Brasileiro de Educação*, v. 11, n. 20, p. 324-343, 2023. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2023v11n20p324-343.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO E COMO OS EDUCADORES PODEM DESENVOLVER ESSA HABILIDADE EM SEUS ALUNOS

Arlete Moreira; Christiane Lara Rodrigues; Cibele Fernandes Mangabeira Araújo; Elaine Cristiane de Siqueira; Lucineide Santana Barbosa; Mara da Silva Santana; Marilene Pereira Moreno Souza; Patrícia de Oliveira Silva; Pâmela Stacy Morais Duarte; Regiane Rodrigues da Silva; Serisley Joaquina Pinheiro Fernandes Ercico



RESUMO

A educação emocional constitui uma dimensão relevante do processo formativo, ao integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais necessários à aprendizagem e à convivência escolar. No decorrer deste capítulo procuramos compreender a importância da inteligência emocional no contexto educacional, destacando a contribuição dos educadores para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes. Abordam-se conceitos relacionados à educação emocional, ao desenvolvimento integral, à atuação docente, às estratégias pedagógicas e às repercussões dessas habilidades na aprendizagem, nas relações interpessoais e na resolução de conflitos. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em produções científicas nacionais publicadas entre 2021 e 2025. A análise indica que o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de lidar com situações adversas podem ser favorecidos por práticas educativas intencionais e contextualizadas. Evidencia-se, ainda, que o trabalho socioemocional não deve ocorrer de maneira isolada nem substituir a formação acadêmica, mas integrar-se ao

currículo e às experiências cotidianas da escola. Conclui-se que a educação emocional pode contribuir para a criação de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se diante da necessidade de compreender o estudante para além da dimensão exclusivamente cognitiva. A formação escolar envolve conhecimentos acadêmicos, mas também relações interpessoais, experiências afetivas, situações de conflito, tomadas de decisão e formas de lidar com dificuldades presentes dentro e fora da escola. Nesse sentido, Duarte e Araújo (2022) explicam que a discussão sobre competências e habilidades socioemocionais reúne diferentes perspectivas teóricas e formas de conceber as capacidades humanas relacionadas à interação com o meio. Cerce e Brito (2022), por sua vez, situam essas competências no âmbito das discussões sobre as demandas educacionais do século XXI, indicando a necessidade de um currículo que considere dimensões humanas que ultrapassem a mera assimilação de conteúdos. Dessa maneira, pensar a educação emocional

significa reconhecer que a aprendizagem, o comportamento, a afetividade e as relações sociais não constituem processos completamente separados.

No ambiente escolar, as emoções interferem na maneira como o estudante percebe desafios, estabelece vínculos, responde à frustração, participa das atividades e organiza suas próprias ações. Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022) relacionam a motivação para aprender, as competências socioemocionais e o desempenho escolar, demonstrando que a disposição para enfrentar demandas educativas está relacionada a características emocionais e sociais. Nakano, Primi e Alves (2021) também identificam relações entre competências socioemocionais e criatividade em estudantes brasileiros, o que amplia a discussão sobre o desenvolvimento de habilidades necessárias à participação ativa na vida escolar. Assim, emoções não devem ser percebidas apenas como manifestações particulares que permanecem fora do processo pedagógico, pois fazem parte das experiências pelas quais crianças e adolescentes constroem sua relação com o conhecimento, com colegas e com os profissionais da instituição.

A ampliação do debate sobre competências socioemocionais no Brasil também alcançou as políticas curriculares, a

formação de professores e as práticas pedagógicas. Magalhães (2021) demonstra como essa noção passou a ocupar um espaço crescente nos discursos educacionais e nas políticas curriculares, enquanto Manfré (2021) chama a atenção para a necessidade de analisar criticamente as concepções que sustentam sua incorporação às reformas educacionais. Vital e Urt (2022) acrescentam que a dimensão socioemocional não pode ser separada artificialmente dos elementos cognitivos, históricos e sociais envolvidos na formação humana. Sob essa perspectiva, uma proposta consistente de educação emocional precisa evitar simplificações que responsabilizem exclusivamente o estudante por adaptar-se às adversidades, reconhecendo que emoções, comportamento, aprendizagem e relações escolares são influenciados pelas condições concretas em que a educação ocorre.

A escolha deste tema justifica-se pela presença constante de situações que exigem dos estudantes capacidades relacionadas ao diálogo, à convivência, ao reconhecimento das próprias emoções, à empatia, à tolerância diante das frustrações e à solução não violenta de conflitos. Oliveira e Muszkat (2021) apontam que as habilidades socioemocionais se relacionam ao desenvolvimento integral

e às interações sociais, enquanto Brantes e Gondim (2025) demonstram a amplitude do tema nas investigações sobre o Ensino Fundamental. Entretanto, reconhecer a importância dessas competências não significa pressupor que elas se desenvolvam automaticamente ou que qualquer atividade denominada socioemocional produza os mesmos resultados. Torna-se necessário compreender de que maneira a escola pode incorporá-las ao cotidiano pedagógico com intencionalidade, equilíbrio e respeito às particularidades dos estudantes. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que maneira a educação emocional e a atuação dos educadores podem favorecer o desenvolvimento da inteligência emocional e das competências socioemocionais dos alunos, contribuindo simultaneamente para a aprendizagem, a convivência escolar e a resolução de conflitos?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a importância da educação e da inteligência emocional no contexto escolar, considerando as possibilidades de atuação dos educadores no desenvolvimento dessas habilidades junto aos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da educação emocional e das competências socioemocionais; discutir sua contribuição

para o desenvolvimento integral dos alunos; analisar o papel do professor nesse processo; identificar estratégias pedagógicas aplicáveis à sala de aula; e refletir sobre suas possíveis repercussões na aprendizagem, na convivência e na resolução de conflitos. Para Sousa e França-Carvalho (2025), a compreensão dos professores sobre tais competências está diretamente relacionada à possibilidade de integrá-las às práticas pedagógicas, ao passo que Lucena, Santos e Ferreira (2025) associam a dimensão socioemocional a uma perspectiva educacional mais atenta à singularidade dos sujeitos.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-discussivo, baseada em artigos científicos nacionais publicados entre 2021 e 2025. Foram considerados descritores de busca os termos "educação emocional", "inteligência emocional", "competências socioemocionais", "habilidades socioemocionais", "desenvolvimento socioemocional", "professor e competências socioemocionais", "aprendizagem socioemocional" e "competências socioemocionais na escola", empregados isoladamente e em combinações. Como critérios de inclusão, foram adotados: produções publicadas no recorte temporal estabelecido,

disponíveis em português, relacionadas diretamente ao contexto educacional brasileiro e pertinentes à educação emocional, à atuação docente, à aprendizagem ou ao desenvolvimento socioemocional. Foram excluídos trabalhos duplicados, publicações anteriores a 2021, textos sem identificação de autoria, materiais sem relação direta com o objetivo proposto e produções voltadas exclusivamente a contextos não educacionais. A análise ocorreu por meio de leitura temática e da aproximação dos conteúdos aos eixos definidos no trabalho, observando-se contribuições, aproximações e problematizações apresentadas pelos autores selecionados.

2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação emocional no espaço escolar pode ser compreendida como parte de uma formação que reconhece o estudante em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e relacionais. Essa compreensão afasta a ideia de que a escola se responsabiliza exclusivamente pela transmissão de conteúdos disciplinares e permite observar que aprender envolve expectativas, medos, interesses, frustrações,

motivações e formas particulares de relacionamento. Duarte e Araújo (2022) demonstram que os conceitos de competência e habilidade socioemocional foram construídos a partir de diferentes campos teóricos, o que exige atenção para que seus significados não sejam reduzidos a um conjunto rígido de comportamentos desejáveis. Na mesma direção, Brantes e Gondim (2025) identificam diversidade conceitual e metodológica nas produções voltadas às competências socioemocionais no Ensino Fundamental. Por isso, a educação emocional não deve ser entendida apenas como treinamento comportamental, mas também como uma oportunidade de favorecer a consciência emocional, a interação respeitosa e a participação responsável no cotidiano escolar.

Cerce e Brito (2022) situam as competências socioemocionais nas transformações educacionais associadas às demandas contemporâneas, destacando a necessidade de conceber currículos capazes de dialogar com diferentes aspectos da formação humana. A escola passou a lidar com desafios que exigem dos alunos muito mais do que a memorização de informações, pois a vida cotidiana apresenta situações nas quais a comunicação, a cooperação, a análise de problemas, a criatividade e a administração das

próprias reações tornam-se fundamentais. Essa concepção aproxima-se da de Nakano, Primi e Alves (2021), que investigaram as relações entre criatividade e competências socioemocionais de estudantes brasileiros e identificaram associações entre algumas dessas dimensões. Nesse cenário, trabalhar as emoções não significa retirar espaço dos conhecimentos acadêmicos. Ao contrário, significa reconhecer condições pessoais e relacionais que podem favorecer a participação dos alunos nas experiências de aprendizagem.

A inteligência emocional, quando situada no campo educacional, pode ser relacionada à capacidade de perceber estados emocionais, interpretar seus efeitos e encontrar formas adequadas de expressá-los e de administrá-los. Entretanto, é necessário evitar uma visão segundo a qual controlar as emoções significaria suprimi-las. Oliveira e Muszkat (2021) consideram as habilidades socioemocionais relevantes para o desenvolvimento integral e para as interações sociais, mostrando que intervenções voltadas a essas capacidades podem alcançar aspectos comportamentais e relacionais. Cruz e Rodrigues (2024) acrescentam que o desenvolvimento socioemocional precisa ser compreendido no próprio contexto escolar, associado à

formação integral do estudante. Consequentemente, reconhecer raiva, tristeza, medo, entusiasmo ou ansiedade não deve levar à classificação imediata dessas experiências como positivas ou negativas; o ponto educativo consiste em compreender o que cada emoção comunica e quais respostas podem ser construídas diante dela.

Essa abordagem torna-se especialmente significativa porque a aprendizagem ocorre em ambientes atravessados por relações. O estudante não chega à sala de aula desvinculado de suas experiências familiares, sociais e emocionais. Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022) relacionam a motivação para aprender às competências socioemocionais e ao desempenho escolar, indicando que diferentes dimensões se articulam na forma como as crianças enfrentam tarefas escolares. Ao mesmo tempo, Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) demonstram, em uma experiência desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, a possibilidade de trabalhar competências socioemocionais por meio de uma sequência didática estruturada. Dessa forma, o cotidiano escolar pode transformar-se em um espaço no qual as emoções sejam reconhecidas, sem que isso signifique abandonar os objetivos curriculares. A própria atividade pedagógica pode oferecer situações concretas

para discutir escolhas, comportamentos, relações e modos de enfrentar dificuldades.

O autoconhecimento constitui um dos elementos importantes desse processo. Quando o estudante amplia sua capacidade de perceber o que sente e de identificar situações que desencadeiam determinadas respostas, cria-se a possibilidade de substituir reações automáticas por decisões mais conscientes. Sousa e França-Carvalho (2025) observam que as dificuldades dos professores em compreender as competências socioemocionais podem repercutir na implementação de práticas voltadas ao autoconhecimento e à convivência social. Lucena, Santos e Ferreira (2025) associam essas competências a uma educação mais humanizada, capaz de reconhecer professores e estudantes como sujeitos singulares. Nesse sentido, conhecer a si próprio não significa concentrar a atenção apenas no indivíduo, mas compreender como necessidades, limites, valores e emoções interferem na relação com outras pessoas.

A autorregulação complementa esse movimento, pois reconhecer uma emoção não implica, automaticamente, saber como responder a ela. Uma criança pode identificar que está frustrada e, ainda assim, necessitar de apoio para

aprender alternativas à agressão, ao isolamento ou à desistência. Segundo Oliveira e Muszkat (2021), estratégias de promoção de habilidades socioemocionais apresentaram, nos trabalhos por eles revisados, resultados relacionados ao aumento de comportamentos pró-sociais e à redução de manifestações antissociais. Brantes e Gondim (2025) demonstram que diferentes modelos e programas foram empregados para abordar competências socioemocionais no Ensino Fundamental, evidenciando a pluralidade de formas de intervenção. Portanto, educar emocionalmente demanda continuidade, experiências concretas e oportunidades para que os estudantes pratiquem respostas mais adequadas em situações reais de convivência.

Também é necessário considerar a empatia como dimensão central. Colocar-se diante da experiência do outro não significa concordar com todas as suas ações, mas sim perceber que os comportamentos são atravessados por sentimentos, necessidades e histórias particulares. Carias, Gondim e Andrade (2023), ao estudarem as competências socioemocionais de professores, estabelecem relações com a qualidade da interação professor-aluno e com o clima para a criatividade em sala de aula. Azevedo, Balsanelli e Tanaka (2021) também evidenciam a relevância das competências

socioemocionais para profissionais que exercem a docência, mostrando que essa dimensão envolve experiências vividas e tomada de consciência sobre as próprias práticas. A empatia, portanto, não deve ser exigida apenas dos estudantes. Ela precisa aparecer na própria forma como os adultos conduzem diálogos, estabelecem regras, escutam as dificuldades e intervêm nos conflitos.

Ao mesmo tempo, a educação emocional precisa ser trabalhada com cuidado para não transformar questões sociais complexas em simples dificuldades individuais de adaptação. Manfré (2021) problematiza a incorporação das competências socioemocionais às reformas educacionais e chama a atenção para os pressupostos envolvidos nesse movimento. Vital e Urt (2022) também apresentam uma leitura crítica de propostas que separam excessivamente as dimensões emocionais e cognitivas ou atribuem às habilidades individuais a responsabilidade de solucionar dificuldades mais amplas da educação. Tal advertência é essencial: ensinar um estudante a lidar com frustrações não significa naturalizar situações de violência, exclusão, preconceito ou precariedade. A educação emocional adquire maior consistência quando estimula tanto a reflexão sobre si

quanto a compreensão crítica das relações e das condições presentes no ambiente coletivo.

O currículo constitui outro elemento relevante. Magalhães (2021) demonstra que as competências socioemocionais passaram por um processo de incorporação aos discursos e às políticas curriculares brasileiras, especialmente no contexto das mudanças do Ensino Médio. Cerce e Brito (2022) também aproximam essas competências das discussões sobre currículo para o século XXI. Entretanto, a existência de orientações curriculares não garante que o trabalho ocorra de forma significativa no cotidiano. Uma competência inscrita em documentos educacionais precisa ser traduzida em experiências pedagógicas, relações coerentes e oportunidades efetivas de participação. A simples criação de uma aula semanal sobre emoções pode ter alcance limitado quando o restante da cultura escolar permanece baseado em relações autoritárias, competição excessiva ou na ausência de espaços de escuta.

Nesse ponto, a coerência institucional ganha importância. Cruz e Rodrigues (2024) defendem uma compreensão das competências socioemocionais vinculada ao desenvolvimento do aluno, enquanto Sousa e França-Carvalho (2025) evidenciam a necessidade de ampliar a

compreensão docente sobre o tema. Uma escola que pretende favorecer a empatia precisa analisar se sua organização estimula relações empáticas; uma instituição que defende a autonomia deve observar se os estudantes têm oportunidades reais de escolha e de expressão; e uma proposta voltada à cooperação precisa examinar se suas práticas não incentivam exclusivamente a competição. Educação emocional não se sustenta apenas no discurso. Ela se fortalece quando valores, normas, práticas pedagógicas e relações cotidianas apresentam um mínimo de coerência entre o que se ensina e o que se vive.

Outro aspecto essencial é o reconhecimento das diferenças individuais. Não existe uma única forma adequada de manifestar emoções, interagir ou demonstrar participação. Nakano, Primi e Alves (2021) mostram que as competências socioemocionais apresentam relações diversas com outras capacidades, como a criatividade, reforçando a necessidade de evitar interpretações homogêneas. Duarte e Araújo (2022) alertam para a variedade conceitual que acompanha termos como habilidades para a vida, habilidades do século XXI e competências socioemocionais. Por essa razão, práticas pedagógicas não devem transformar características de personalidade em critérios de normalização. Um aluno

mais reservado não é necessariamente menos competente emocionalmente, assim como um estudante extrovertido não apresenta automaticamente maior capacidade de estabelecer relações respeitosas.

A educação emocional também encontra espaço nas pequenas situações do dia a dia. Uma divergência durante uma atividade em grupo, a ansiedade antes de uma avaliação, a frustração diante de um erro ou a dificuldade em esperar a própria vez podem transformar-se em experiências educativas. Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) demonstram a possibilidade de organizar ações intencionais para abordar competências socioemocionais, enquanto Oliveira e Muszkat (2021) identificam diferentes métodos e estratégias voltados à promoção dessas habilidades na infância e na adolescência. O educador pode aproveitar esses acontecimentos para estimular a nomeação das emoções, a reflexão sobre as consequências, a comunicação respeitosa e a busca de alternativas. Tal postura evita que o desenvolvimento socioemocional fique limitado a atividades artificiais e aproxima o aprendizado emocional das situações concretas vividas pelos estudantes.

A relação entre inteligência emocional e escolarização também não pode ser compreendida de forma determinista.

Competências socioemocionais podem contribuir para a aprendizagem, mas não substituem condições adequadas de ensino, formação docente, recursos pedagógicos ou políticas educacionais consistentes. Vital e Urt (2022) alertam justamente para o risco de atribuir a essas competências a capacidade de resolver, isoladamente, problemas educacionais complexos. Manfré (2021) reforça a importância de analisar criticamente o lugar que esse conceito ocupa nas reformas brasileiras. Dessa forma, a educação emocional precisa ser assumida como uma dimensão da educação e não como solução universal. Sua contribuição torna-se mais relevante quando articulada ao trabalho pedagógico, às condições institucionais, ao conhecimento científico e à responsabilidade coletiva pela qualidade da educação.

3 A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

O desenvolvimento integral pressupõe reconhecer que o estudante não se constitui apenas pelo domínio dos conteúdos escolares. Aspectos cognitivos, emocionais,

sociais, culturais e relacionais participam simultaneamente de sua formação. Cruz e Rodrigues (2024) associam as competências socioemocionais à perspectiva de aprendizagem integral, enquanto Oliveira e Muszkat (2021) ressaltam sua importância para diferentes dimensões da vida e das relações interpessoais. Essa compreensão modifica a forma de observar o percurso escolar, porque o êxito educacional deixa de significar apenas alcançar determinadas notas e passa a incluir capacidades como conviver, comunicar-se, lidar com adversidades, cooperar e tomar decisões. Isso não reduz o valor dos conhecimentos científicos e culturais; ao contrário, reconhece que a apropriação desses conhecimentos ocorre por meio de sujeitos que possuem emoções, vínculos e diferentes formas de participar do mundo.

Brantes e Gondim (2025) mostram que o campo das competências socioemocionais no Ensino Fundamental reúne diferentes conceitos e formas de investigação, o que recomenda cuidado com as generalizações. Duarte e Araújo (2022) também evidenciam que os termos utilizados para descrever essas competências têm origens e pressupostos distintos. Apesar dessa diversidade, elementos como autoconhecimento, autorregulação, abertura às

experiências, cooperação, responsabilidade e capacidade de estabelecer relações associam-se ao desenvolvimento socioemocional. Na escola, essas dimensões podem influenciar a forma como o aluno responde a situações desafiadoras, pede ajuda, participa de tarefas coletivas, persiste diante de erros e comunica suas necessidades. Seu desenvolvimento não acontece de forma instantânea, mas sim por meio de experiências repetidas, relações significativas e oportunidades de reflexão.

A capacidade de reconhecer emoções constitui um componente importante do desenvolvimento integral, pois permite ao estudante compreender melhor as próprias reações. Sousa e França-Carvalho (2025) destacam que o trabalho voltado ao autoconhecimento depende também da compreensão que o professor possui das competências socioemocionais. Azevedo, Balsanelli e Tanaka (2021) demonstram, sob a perspectiva dos docentes, que essas competências apresentam dimensões conceituais e vivenciais. Assim, não basta ensinar nomes de emoções; é necessário criar condições para que o aluno relacione esses conceitos às experiências reais. Identificar a ansiedade antes de uma apresentação, perceber a irritação diante de uma divergência ou reconhecer a tristeza após uma frustração

representa um primeiro passo para buscar formas adequadas de expressão e de manejo.

A autorregulação pode contribuir para que os estudantes desenvolvam respostas menos impulsivas e mais compatíveis com a situação em que se encontram. Oliveira e Muszkat (2021) encontraram, nos programas analisados em sua revisão, resultados relacionados à diminuição de comportamentos antissociais e ao aumento de comportamentos pró-sociais. Bento, Souza Júnior e Rossi (2022), ao abordarem as competências socioemocionais por meio de uma sequência didática, ilustram como a escola pode criar situações organizadas para trabalhar essas dimensões. É importante compreender, entretanto, que autorregular-se não significa permanecer calado diante de incômodos ou aceitar qualquer situação. A regulação emocional envolve encontrar maneiras mais conscientes de comunicar o que se sente, analisar as consequências e escolher respostas que preservem tanto a própria integridade quanto o respeito aos demais.

Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022) aproximam a motivação para aprender, as competências socioemocionais e o desempenho escolar, reforçando que a maneira como o estudante se posiciona diante das tarefas interfere em sua

experiência acadêmica. Nakano, Primi e Alves (2021) identificam relações entre algumas competências socioemocionais e criatividade, sugerindo que capacidades emocionais e cognitivas podem se conectar de maneiras variadas. Um estudante que aprende a enfrentar erros sem interpretá-los imediatamente como prova de incapacidade tende a ter melhores condições de persistir em uma atividade. Por isso, a escola pode favorecer formas de lidar com desafios em que o erro seja considerado parte integrante do processo de aprendizagem.

Ao identificar sentimentos, reconhecer necessidades e avaliar as possíveis consequências de uma escolha, o estudante amplia as condições para tomar decisões responsáveis. Cerce e Brito (2022) situam as competências socioemocionais entre os elementos considerados relevantes para as demandas educacionais contemporâneas, enquanto Magalhães (2021) demonstra como essa agenda passou a ocupar espaço nas políticas curriculares. Contudo, promover autonomia não significa exigir que crianças e adolescentes resolvam sozinhos problemas para os quais ainda necessitam de suporte. O desenvolvimento integral pressupõe que as responsabilidades sejam proporcionais à

idade e às condições de cada estudante, com mediação adequada por parte dos adultos.

Carias, Gondim e Andrade (2023) indicam que as competências socioemocionais docentes estão relacionadas a aspectos da interação professor-aluno, enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) defendem uma educação que considere a singularidade de docentes e estudantes. Em atividades coletivas, a capacidade de escutar opiniões diferentes e compreender como determinadas ações afetam outras pessoas contribui para relações mais respeitosas. A empatia não elimina conflitos, pois as divergências fazem parte da convivência humana. Sua contribuição consiste em permitir que os conflitos sejam enfrentados sem que o outro seja reduzido a um adversário cuja experiência não mereça consideração.

A escola reúne pessoas com ritmos, interesses, histórias e modos de expressão diferentes, tornando o cotidiano escolar um espaço privilegiado para aprendizagem social. Cruz e Rodrigues (2024) relacionam as competências socioemocionais à formação integral, enquanto Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) demonstram a possibilidade de trabalhá-las pedagogicamente. Atividades coletivas podem contribuir para a cooperação quando não se resumem à

divisão mecânica de tarefas. É necessário criar situações em que os estudantes precisem ouvir, negociar, compartilhar responsabilidades e construir soluções em conjunto.

Duarte e Araújo (2022) lembram que o campo reúne diferentes pressupostos e nomenclaturas, aspecto importante para evitar a redução da educação emocional a uma lista de comportamentos considerados eficientes. Manfré (2021) chama a atenção para as implicações educacionais e políticas do modo como essas competências são formuladas. A formação integral não deve buscar apenas estudantes mais adaptados, produtivos ou obedientes, mas também sujeitos capazes de refletir sobre as consequências de suas ações, reconhecer direitos, respeitar diferenças e participar da vida coletiva. Nesse sentido, a responsabilidade socioemocional deve relacionar-se também à responsabilidade ética e social.

Essa preocupação torna-se especialmente importante quando se considera o risco de individualizar problemas coletivos. Vital e Urt (2022) questionam propostas que atribuem centralidade excessiva às habilidades individuais, desconsiderando a unidade entre os aspectos afetivos e cognitivos e as condições sociais da formação. Manfré (2021) problematiza igualmente o tratamento das

competências socioemocionais nas reformas educacionais. Se um estudante apresenta sofrimento diante de situações de discriminação, por exemplo, não seria adequado reduzir a questão apenas à necessidade de maior resiliência individual. A intervenção pedagógica também precisa analisar as relações, práticas e estruturas que produziram aquela experiência.

Alunos apresentam formas distintas de manifestar sentimentos, comunicar necessidades e estabelecer interações. Nakano, Primi e Alves (2021) mostram que as competências socioemocionais podem estabelecer relações distintas com outras características humanas, enquanto Brantes e Gondim (2025) evidenciam a pluralidade teórica existente nesse campo. Portanto, avaliar o desenvolvimento socioemocional exige cautela. Não se deve transformar traços de personalidade, estilos comunicativos ou características culturais em déficits apenas porque não correspondem a um padrão previamente definido.

Sousa e França-Carvalho (2025) demonstram que a compreensão docente das competências socioemocionais influencia a forma como essas dimensões são percebidas na prática. Lucena, Santos e Ferreira (2025) reforçam a conexão entre as competências socioemocionais e o

exercício da docência. Por isso, atividades isoladas têm alcance reduzido quando as relações institucionais contradizem o que se pretende ensinar. Um projeto sobre respeito perde coerência quando as humilhações são toleradas; uma atividade sobre diálogo torna-se limitada quando os estudantes não têm espaço para serem ouvidos.

Nessa perspectiva, as competências socioemocionais apresentam maior contribuição quando integradas a experiências pedagógicas significativas, e não quando se apresentam como conteúdo desconectado do cotidiano. Oliveira e Muszkat (2021) evidenciam que diferentes estratégias podem favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, enquanto Cerce e Brito (2022) defendem a necessidade de considerar essas competências nas discussões curriculares. O ensino pode integrar reflexão emocional a textos literários, projetos coletivos, debates, situações-problema, práticas de leitura, atividades artísticas e experiências de convivência. Tal integração evita a criação de uma oposição artificial entre o desenvolvimento intelectual e o emocional.

Compreender a importância dessas competências também implica reconhecer seus limites. Vital e Urt (2022) advertem contra interpretações que atribuem às habilidades

socioemocionais capacidade de solucionar problemas educacionais complexos, e Magalhães (2021) contextualiza sua inserção nas políticas curriculares. Assim, educação socioemocional não substitui condições materiais adequadas, valorização profissional, políticas de inclusão, planejamento pedagógico ou acesso ao conhecimento. Seu papel insere-se em um projeto educacional mais amplo.

4 O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS ESTUDANTES

O professor ocupa posição relevante no desenvolvimento emocional dos estudantes, pois sua atuação não se limita à mera apresentação de conteúdos. Em sala de aula, suas escolhas comunicativas, formas de estabelecer limites, reações diante de erros e modos de enfrentar conflitos constituem experiências observadas diariamente pelos alunos. Carias, Gondim e Andrade (2023) identificaram relações entre as competências socioemocionais de professores, a interação professor-aluno e um clima favorável à criatividade. Lucena, Santos e Ferreira (2025) também associam as competências socioemocionais à prática docente e à construção de uma educação mais

humanizada. Isso significa que o educador participa do desenvolvimento dessas habilidades tanto por meio de intervenções planejadas quanto por meio da forma como conduz as relações cotidianas.

Azevedo, Balsanelli e Tanaka (2021) mostram que as competências socioemocionais dos professores envolvem dimensões conceituais e experiências vividas concretamente. Sousa e França-Carvalho (2025) apontam que uma compreensão fragmentada do tema pode dificultar a criação de práticas que favoreçam o autoconhecimento e a convivência entre os alunos. Um professor submetido à tensão também experimenta frustração, ansiedade, irritação e cansaço. Desenvolver recursos para identificar esses estados não significa eliminar emoções consideradas desagradáveis, mas sim ampliar a capacidade de evitar que elas determinem automaticamente a relação com a turma.

Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022) relacionam a motivação para aprender e as competências socioemocionais ao percurso escolar, enquanto Nakano, Primi e Alves (2021) demonstram que os aspectos socioemocionais mantêm relação com a criatividade. Quando o erro recebe apenas uma resposta punitiva ou humilhante, o estudante pode passar a associar a

participação ao risco de exposição. Em contraposição, quando o professor utiliza o equívoco para promover a reflexão e a revisão de estratégias, cria-se uma condição mais favorável à persistência. Essa postura não elimina os critérios de avaliação, mas modifica o significado pedagógico atribuído à dificuldade.

O professor também pode favorecer o desenvolvimento da linguagem emocional. Oliveira e Muszkat (2021) ressaltam a possibilidade de promover habilidades socioemocionais por meio de intervenções estruturadas, enquanto Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) apresentam uma experiência didática organizada para abordar essas competências. Ao auxiliar os alunos a distinguir frustração de raiva, medo de ansiedade ou tristeza de desânimo, o educador amplia o repertório utilizado para compreender as experiências. Uma linguagem mais precisa pode facilitar a comunicação e reduzir situações em que o comportamento se torna a única forma de expressar desconforto.

Lucena, Santos e Ferreira (2025) defendem uma perspectiva que reconheça a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Carias, Gondim e Andrade (2023) relacionam as competências socioemocionais docentes à relação professor-aluno. Escutar não significa concordar

com tudo nem abandonar as regras institucionais. Significa permitir que o estudante apresente sua percepção antes do professor concluir quais foram suas intenções. Em conflitos, essa atitude pode ajudar a distinguir fatos, interpretações e emoções, oferecendo melhores condições para uma intervenção proporcional.

A mediação de conflitos constitui um campo particularmente importante. Cruz e Rodrigues (2024) relacionam o desenvolvimento socioemocional e a formação do aluno, enquanto Oliveira e Muszkat (2021) apresentam resultados favoráveis de estratégias voltadas à promoção de comportamentos pró-sociais. O professor pode transformar o conflito em uma oportunidade educativa ao orientar os envolvidos a reconhecer o problema, a explicar suas perspectivas, a identificar consequências e a construir alternativas. Isso não significa retirar do adulto a responsabilidade de intervir diante de violência ou situações graves, mas sim evitar que toda divergência seja resolvida exclusivamente por meio de punição.

Sousa e França-Carvalho (2025) mostram que lacunas conceituais entre docentes podem dificultar a implementação de práticas socioemocionais consistentes. Vital e Urt (2022), entretanto, alertam para propostas de

formação continuada que abordam essas competências de forma desarticulada em relação a outras dimensões da formação humana. Uma capacitação adequada precisa ir além de receitas comportamentais ou de listas prontas de competências. É necessário discutir fundamentos teóricos, desenvolvimento infantil, relações escolares, diversidade, limites da intervenção docente e situações que exigem encaminhamento a outros profissionais.

Tabela 1 – Possibilidades de atuação docente no desenvolvimento socioemocional

Dimensão	**Possibilidade de atuação do professor**	**Contribuição esperada**
Autoconhecimento	Incentivar identificação e nomeação de emoções em situações reais	Maior compreensão das próprias reações
Autorregulação	Ensinar pausa, análise de alternativas e formas adequadas de expressão	Redução de respostas impulsivas
Empatia	Promover escuta e análise de diferentes pontos de vista	Ampliação do respeito às diferenças

Dimensão	Possibilidade de atuação do professor	Contribuição esperada
Comunicação	Estimular expressão clara de sentimentos, necessidades e opiniões	Melhoria das relações interpessoais
Cooperação	Organizar atividades com responsabilidades compartilhadas	Desenvolvimento da participação coletiva
Resolução de conflitos	Mediar diálogo e construção de soluções	Enfrentamento não violento de divergências
Autonomia	Oferecer escolhas compatíveis com a idade dos estudantes	Fortalecimento da responsabilidade
Persistência	Trabalhar o erro como parte do processo de aprendizagem	Maior disposição diante de desafios

Fonte: elaboração própria com base em Oliveira e Muszkat (2021), Carias, Gondim e Andrade (2023), Sousa e França-Carvalho (2025) e Lucena, Santos e Ferreira (2025).

Azevedo, Balsanelli e Tanaka (2021) evidenciam a dimensão socioemocional presente no exercício da docência, mas isso não significa transformar o professor em terapeuta. Brantes e Gondim (2025) demonstram que o campo das competências socioemocionais é amplo e abrange diferentes perspectivas e intervenções. Existem situações de

sofrimento intenso que exigem a participação da família, das equipes pedagógicas, dos serviços de saúde ou de profissionais especializados. O educador pode acolher, observar, registrar e encaminhar, sem assumir responsabilidades para as quais não possui formação específica.

Um educador que exige respeito, mas recorre à ironia para corrigir alunos, transmite uma mensagem contraditória. Cerce e Brito (2022) relacionam as competências socioemocionais às demandas formativas do currículo contemporâneo, enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) destacam a importância dessas competências para a prática docente. A coerência entre discurso e comportamento faz parte da formação emocional, pois os estudantes aprendem também por meio das relações que vivenciam.

Nakano, Primi e Alves (2021) revelam relações complexas entre diferentes características socioemocionais, indicando que não é adequado presumir um padrão único de aluno emocionalmente competente. Duarte e Araújo (2022) igualmente chamam a atenção para a pluralidade conceitual desse campo. O professor precisa evitar interpretações como considerar todo estudante silencioso inseguro, todo aluno agitado incapaz de autorregulação ou todo

comportamento questionador como ausência de respeito. O conhecimento do contexto e a observação contínua são fundamentais.

Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) mostram que sequências didáticas podem ser utilizadas para abordar competências socioemocionais, enquanto Oliveira e Muszkat (2021) identificam diferentes estratégias empregadas para promoção dessas habilidades. Textos literários podem fomentar discussões sobre emoções e perspectivas; acontecimentos históricos podem provocar reflexões sobre decisões e conflitos; atividades coletivas podem desenvolver a cooperação; situações-problema podem trabalhar a persistência e a tomada de decisão. Desse modo, não é necessário transformar a educação emocional em uma disciplina isolada.

É necessário, contudo, considerar as próprias condições de trabalho do professor. Vital e Urt (2022) criticam concepções que individualizam problemas educacionais complexos, enquanto Manfré (2021) problematiza o modo como as competências socioemocionais se apresentam nas reformas educacionais. Não é coerente responsabilizar exclusivamente o professor pelo equilíbrio emocional dos alunos sem considerar o número de estudantes por turma, a

carga de trabalho, o apoio institucional e as condições de formação. O desenvolvimento socioemocional deve constituir um compromisso compartilhado pela instituição escolar.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais torna-se mais consistente quando integrado às experiências reais dos estudantes. Oliveira e Muszkat (2021) identificam métodos e estratégias voltados à promoção dessas habilidades e apontam resultados relacionados ao fortalecimento de comportamentos pró-sociais. Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) demonstram que uma sequência didática pode ser um caminho para abordar competências socioemocionais no Ensino Médio. Dessa forma, a escola não precisa restringir o tema a momentos esporádicos. Planejamento, diálogo e situações cotidianas podem constituir um conjunto de oportunidades contínuas para o desenvolvimento emocional.

As rodas de conversa constituem uma estratégia viável quando possuem intencionalidade e regras claras. Sousa e

França-Carvalho (2025) destacam a necessidade de ampliar a compreensão docente sobre competências socioemocionais, enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) ressaltam a importância de uma educação que reconheça a singularidade dos sujeitos. Em uma roda, o educador pode propor temas relacionados à convivência, à frustração, à amizade, ao medo, ao respeito, a conflitos ou a desafios escolares. O objetivo não deve ser obrigar estudantes a revelar aspectos íntimos, mas sim criar um espaço seguro para reflexão. O direito de não expor experiências pessoais precisa ser preservado.

Cerce e Brito (2022) destacam a importância de integrar competências socioemocionais às propostas curriculares, enquanto Duarte e Araújo (2022) lembram que essas competências abrangem diferentes dimensões e perspectivas. Personagens de contos, romances e narrativas permitem discutir emoções sem exigir exposição pessoal imediata. O professor pode questionar o que determinado personagem sentiu, quais alternativas possuía, quais consequências suas escolhas produziram e como outro personagem poderia interpretar a mesma situação.

Nakano, Primi e Alves (2021) identificam relações entre criatividade e algumas competências socioemocionais,

enquanto Carias, Gondim e Andrade (2023) relacionam competências docentes ao clima favorável à criatividade em sala de aula. Representar uma situação de conflito permite que os estudantes experimentem diferentes perspectivas e ensaiem maneiras variadas de responder. Após a atividade, a turma pode discutir quais respostas favoreceram o diálogo, quais aumentaram a tensão e quais sentimentos surgiram.

Cruz e Rodrigues (2024) vinculam o socioemocional à formação integral, e Oliveira e Muszkat (2021) ressaltam a importância das interações sociais nesse campo. Entretanto, o trabalho em grupo somente favorece a cooperação quando sua organização exige interdependência real. Se apenas um aluno realiza a tarefa enquanto os demais permanecem passivos, pouco se desenvolve. O professor pode distribuir funções, estimular decisões compartilhadas e solicitar que a equipe avalie tanto o produto final quanto a forma como trabalhou coletivamente.

Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022) demonstram a relação entre motivação, competências socioemocionais e desempenho escolar. Nakano, Primi e Alves (2021) aproximam algumas dessas competências da criatividade. Situações-problema podem favorecer a persistência, a

flexibilidade e a tolerância ao erro. O educador pode solicitar diferentes soluções, discutir estratégias e valorizar a revisão de pensamento. Nesse contexto, errar passa a ser parte de uma atividade investigativa, e não uma evidência de incapacidade.

Diários reflexivos e registros pessoais podem auxiliar no autoconhecimento, desde que sua utilização respeite a privacidade. Azevedo, Balsanelli e Tanaka (2021) evidenciam que as competências socioemocionais possuem uma dimensão vivencial, enquanto Sousa e França-Carvalho (2025) reconhecem o autoconhecimento como aspecto relacionado ao trabalho pedagógico. O estudante pode registrar como reagiu a um desafio, o que funcionou, o que faria de outra maneira ou qual estratégia pretende experimentar posteriormente. Esses registros não precisam ser avaliados quanto ao sentimento considerado "certo", pois sua finalidade é apoiar a reflexão.

Cerce e Brito (2022) defendem um currículo atento às capacidades relevantes para a formação contemporânea, ao passo que Brantes e Gondim (2025) evidenciam a variedade de abordagens existentes às competências socioemocionais. O professor pode solicitar que o estudante avalie sua própria participação, organização, cooperação ou persistência,

utilizando critérios previamente discutidos. A autoavaliação não deve substituir a avaliação pedagógica nem converter personalidade em nota. Sua função consiste em estimular a consciência do próprio processo.

Oliveira e Muszkat (2021) identificam benefícios associados ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) situam as competências socioemocionais no contexto das relações escolares. Em conflitos cotidianos, o professor pode orientar cada estudante a explicar o ocorrido sem interromper o outro, a identificar sentimentos, a explicitar necessidades e a pensar em alternativas de reparação. Essa estratégia não elimina as consequências quando necessárias, mas amplia a compreensão do conflito.

O ensino de formas assertivas de comunicação também pode ser incorporado ao cotidiano. Carias, Gondim e Andrade (2023) reforçam a importância das competências socioemocionais para as relações em sala de aula, enquanto Cruz e Rodrigues (2024) aproximam essas habilidades da aprendizagem integral. Em vez de respostas agressivas ou acusações, o estudante pode ser ensinado a descrever a situação, explicar como foi afetado e solicitar uma mudança

específica. Essa aprendizagem exige modelagem e prática contínua.

Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) demonstram que uma sequência planejada pode incorporar competências socioemocionais ao trabalho escolar, enquanto Cerce e Brito (2022) situam essas habilidades em uma perspectiva curricular. Um projeto sobre meio ambiente, por exemplo, pode desenvolver responsabilidade e cooperação; ações de leitura podem favorecer a empatia; atividades artísticas podem estimular a expressão emocional; projetos comunitários podem ampliar a participação e a responsabilidade social.

Brantes e Gondim (2025) mostram que programas voltados ao Ensino Fundamental assumem configurações variadas, enquanto Oliveira e Muszkat (2021) analisam intervenções direcionadas à infância e adolescência. Crianças menores podem beneficiar-se de histórias, desenhos, brincadeiras e recursos visuais para identificação emocional. Alunos mais velhos podem participar de debates, estudos de caso, registros reflexivos e discussões sobre dilemas sociais.

Duarte e Araújo (2022) ressaltam as múltiplas perspectivas envolvidas nas competências socioemocionais, enquanto Nakano, Primi e Alves (2021) demonstram que diferentes

características se relacionam de maneiras específicas. Nem todos os estudantes se sentirão confortáveis ao falar em grandes grupos. Estratégias podem combinar produções escritas, atividades em dupla, expressão artística e diálogo individual, ampliando as possibilidades de participação.

A parceria entre escola e família pode fortalecer o processo, desde que respeite as atribuições de cada instituição. Lucena, Santos e Ferreira (2025) ressaltam a necessidade de reconhecer as singularidades envolvidas no processo educativo, enquanto Sousa e França-Carvalho (2025) indicam que a compreensão das competências socioemocionais influencia a forma como são trabalhadas. A comunicação com as famílias pode explicar os objetivos das práticas, compartilhar formas de apoio e evitar interpretações equivocadas segundo as quais a escola estaria avaliando ou controlando os sentimentos dos estudantes.

Vital e Urt (2022) alertam para abordagens que reduzem a complexidade do desenvolvimento humano, enquanto Manfré (2021) problematiza determinadas apropriações das competências socioemocionais pelas políticas educacionais. Dizer ao aluno, simplesmente, que precisa ser resiliente, empático ou responsável tem alcance limitado.

Essas capacidades precisam ser compreendidas em situações concretas, discutidas criticamente e relacionadas às condições existentes.

A avaliação do trabalho socioemocional deve assumir um caráter predominantemente formativo. Cruz e Rodrigues (2024) discutem competências socioemocionais no contexto da formação do estudante, enquanto Brantes e Gondim (2025) revelam a diversidade de modelos utilizados para estudá-las. Não é recomendável atribuir rótulos permanentes, como "pouco empático" ou "sem autocontrole", pois crianças e adolescentes estão em desenvolvimento. Observações, devolutivas, autoavaliações e acompanhamento de mudanças oferecem informações mais adequadas do que classificações rígidas.

6 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A APRENDIZAGEM, CONVIVÊNCIA ESCOLAR E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

As contribuições da educação emocional para a aprendizagem se evidenciam quando se reconhece que os processos cognitivos não ocorrem isoladamente das experiências afetivas. Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa

(2022) relacionam a motivação para aprender, as competências socioemocionais e o desempenho escolar, mostrando que a disposição para enfrentar tarefas faz parte de uma rede mais ampla de características e experiências. Oliveira e Muszkat (2021) também apontam relações entre as habilidades socioemocionais e a aprendizagem e as interações sociais. Dessa maneira, sentimento de insegurança, interesse, curiosidade, medo de errar ou confiança podem influenciar a maneira como o estudante participa das atividades.

Nakano, Primi e Alves (2021) identificam relações entre competências socioemocionais e criatividade, enquanto Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022) discutem fatores associados à motivação para aprender. Quando o estudante reconhece a frustração causada por uma tarefa difícil sem abandonar imediatamente a atividade, amplia suas possibilidades de testar novas estratégias. O professor pode apoiar esse processo ao apresentar o erro como uma informação sobre o que ainda precisa ser compreendido.

A educação emocional também pode contribuir para a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula. Carias, Gondim e Andrade (2023) relacionam as competências socioemocionais docentes à relação professor-aluno,

enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) indicam que tais competências podem favorecer uma educação mais humanizada. Relações caracterizadas por respeito e escuta tendem a oferecer maior segurança para perguntas, dúvidas e participação. Isso não significa ausência de regras, mas sim a construção de limites compreensíveis e coerentes.

Tabela 2 – Possíveis contribuições da educação emocional ao cotidiano escolar

Área	**Competências relacionadas**	**Possíveis contribuições**
Aprendizagem	Autorregulação, persistência, autonomia	Maior envolvimento diante de desafios e melhor manejo da frustração
Participação	Autoconfiança, comunicação e responsabilidade	Maior disposição para perguntar, argumentar e realizar atividades
Convivência	Empatia, cooperação e respeito	Relações mais dialogadas e reconhecimento das diferenças
Trabalho coletivo	Escuta, responsabilidade e negociação	Melhor distribuição de tarefas e construção conjunta de soluções
Conflitos	Autocontrole, comunicação e empatia	Redução de respostas impulsivas e ampliação do diálogo
Tomada de decisão	Autoconhecimento e reflexão	Maior consciência sobre consequências das próprias escolhas

Fonte: elaboração própria com base em Chiappetta-Santana, Jesuíno e Costa (2022), Oliveira e Muszkat (2021), Carias, Gondim e Andrade (2023) e Lucena, Santos e Ferreira (2025).

A convivência escolar é um dos campos em que o desenvolvimento socioemocional ganha maior visibilidade. Cruz e Rodrigues (2024) relacionam essas competências ao desenvolvimento integral, enquanto Brantes e Gondim (2025) evidenciam sua presença em diferentes abordagens voltadas ao Ensino Fundamental. Conviver requer administrar diferenças de opinião, expectativas, limites e formas de comunicação. Os conflitos, portanto, não representam necessariamente fracasso da escola; são parte das relações humanas. O aspecto educativo reside no modo como essas situações são enfrentadas.

Carias, Gondim e Andrade (2023) associam competências socioemocionais à qualidade das relações em sala de aula, e Oliveira e Muszkat (2021) mostram resultados relacionados a comportamentos pró-sociais nas intervenções analisadas. Quando estudantes percebem que outra pessoa também possui sentimentos e motivos, torna-se possível construir respostas que ultrapassem a lógica de vencedores e perdedores. Isso não significa relativizar agressões ou

retirar responsabilidades, mas sim favorecer uma compreensão mais ampla do ocorrido.

Sousa e França-Carvalho (2025) indicam a necessidade de práticas que favoreçam o autoconhecimento e a convivência, enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) destacam a relevância das competências socioemocionais para o exercício docente e para as relações educativas. Muitos conflitos escolares aumentam quando os envolvidos não conseguem explicar claramente o que ocorreu, como foram afetados e o que necessitam. Ensinar formas respeitosas de comunicação pode reduzir acusações e ampliar as possibilidades de acordo.

Oliveira e Muszkat (2021) apontam resultados positivos associados a estratégias de promoção de habilidades socioemocionais, enquanto Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) demonstram que essas competências podem ser trabalhadas por meio de atividades pedagógicas planejadas. Aprender a interromper temporariamente uma discussão, respirar, organizar o pensamento ou solicitar ajuda antes de reagir pode impedir a escalada de determinados conflitos. Essas estratégias, contudo, precisam ser praticadas antes de situações de maior intensidade.

Nakano, Primi e Alves (2021) identificam associações entre determinadas competências socioemocionais e a criatividade, enquanto Cruz e Rodrigues (2024) enfatizam sua relação com a aprendizagem integral. Quando estudantes têm oportunidades reais de trabalhar juntos, precisam negociar ideias e reconhecer diferentes contribuições. Atividades cooperativas bem conduzidas podem criar experiências de interdependência nas quais o sucesso deixa de depender apenas de desempenho individual.

Lucena, Santos e Ferreira (2025) ressaltam uma perspectiva educativa que reconhece sujeitos singulares, enquanto Carias, Gondim e Andrade (2023) aproximam as competências socioemocionais das relações estabelecidas na sala de aula. Quando o estudante percebe que sua presença é reconhecida e que possui espaços legítimos de participação, tende a estabelecer um vínculo mais significativo com a instituição. Esse pertencimento não nasce apenas de atividades específicas, mas também da repetição cotidiana de experiências de respeito, participação e reconhecimento.

Entretanto, a relação entre competências socioemocionais e aprendizagem não deve ser reduzida a uma causalidade

simplista. Vital e Urt (2022) alertam para propostas que atribuem às habilidades socioemocionais centralidade excessiva, enquanto Manfré (2021) problematiza a incorporação dessas competências às reformas educacionais. Um estudante não apresentará automaticamente bom desempenho apenas por desenvolver maior autocontrole. A aprendizagem depende também da qualidade do ensino, do acesso a recursos, das condições sociais, dos conhecimentos prévios, das necessidades educacionais e de outras variáveis.

Problemas como bullying, discriminação, violência ou exclusão não podem ser tratados apenas como uma falta de inteligência emocional individual. Vital e Urt (2022) defendem uma leitura que considere a formação humana em sua complexidade, e Magalhães (2021) demonstra que as competências socioemocionais estão inseridas em contextos políticos e curriculares mais amplos. Situações dessa natureza exigem intervenção institucional, regras claras, proteção aos envolvidos e responsabilização adequada.

Oliveira e Muszkat (2021) mostram que estratégias socioemocionais podem favorecer comportamentos pró-sociais, enquanto Bento, Souza Júnior e Rossi (2022) exemplificam a utilização de atividades estruturadas para

esse desenvolvimento. Diante de discussões sobre materiais, divisão de tarefas ou opiniões diferentes, o educador pode ajudar os estudantes a reconstruir os acontecimentos, identificar sentimentos e avaliar alternativas. O objetivo não é descobrir imediatamente quem "venceu" a discussão, mas compreender o problema e buscar uma resposta responsável.

O desenvolvimento emocional também pode contribuir para que estudantes procurem ajuda em vez de responderem isoladamente a situações difíceis. Sousa e França-Carvalho (2025) ressaltam o papel docente na promoção de práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, enquanto Lucena, Santos e Ferreira (2025) destacam a importância das relações humanas na educação básica. Para pedir ajuda, o aluno precisa acreditar que será ouvido e não ridicularizado. Por isso, a disponibilidade do adulto e a construção de confiança são componentes essenciais.

No campo da aprendizagem, a criação de um ambiente emocionalmente seguro pode favorecer a participação. Carias, Gondim e Andrade (2023) relacionam as competências socioemocionais de professores à interação professor-aluno e ao clima de criatividade, ao passo que Nakano, Primi e Alves (2021) demonstram associações entre

a criatividade e as competências socioemocionais dos estudantes. Quando perguntas e tentativas não são recebidas com humilhação, o aluno tem melhores condições de explorar possibilidades e apresentar ideias ainda não totalmente elaboradas.

A educação emocional pode, portanto, contribuir para diferentes dimensões da vida escolar, desde que não seja convertida em promessa de eliminar problemas. Brantes e Gondim (2025) revelam a diversidade das abordagens presentes nesse campo, enquanto Cruz e Rodrigues (2024) situam tais competências na formação integral. O objetivo mais realista é ampliar os recursos disponíveis para enfrentar os desafios inevitáveis da convivência e da aprendizagem. Isso inclui reconhecer emoções, comunicar necessidades, escutar perspectivas, avaliar consequências e construir respostas menos impulsivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste capítulo permitiu compreender que a educação emocional é relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes quando articulada aos objetivos pedagógicos e às experiências concretas vivenciadas no

ambiente escolar. O desenvolvimento de autoconhecimento, autorregulação, empatia, cooperação, responsabilidade e capacidade de comunicação pode favorecer a forma como crianças e adolescentes enfrentam dificuldades, participam de atividades e estabelecem relações. Entretanto, essas habilidades não devem ser compreendidas como substitutas dos conhecimentos acadêmicos, mas como dimensões que dialogam com a aprendizagem e a formação humana.

Observou-se também que o professor desempenha um papel significativo nesse processo, tanto pelas atividades que planeja quanto pelas relações que estabelece diariamente com os estudantes. Escuta, respeito, mediação de conflitos, valorização do erro como parte da aprendizagem, atividades cooperativas, rodas de conversa, narrativas, dramatizações e práticas reflexivas constituem caminhos possíveis para favorecer o desenvolvimento socioemocional. Para que essas ações apresentem coerência, torna-se necessária a formação dos educadores e o envolvimento da instituição escolar, evitando atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por situações que dependem de condições pedagógicas, sociais e institucionais mais amplas.

Conclui-se que a educação emocional pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores,

participativos e favoráveis à aprendizagem, desde que seja desenvolvida de forma crítica, contínua e contextualizada. Assim, uma educação comprometida com a formação integral deve equilibrar os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, respeitando a singularidade dos sujeitos e entendendo a escola como espaço de conhecimento, convivência, diálogo e formação para a vida coletiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Camila Moraes de; BALSANELLI, Alexandre Pazetto; TANAKA, Luiza Hiromi. Competências socioemocionais de professores na educação técnica em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 74, n. 6, e20210109, 2021. DOI: 10.1590/0034-7167-2021-0109.

BENTO, Elaine Gonçalo; SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de; ROSSI, Cláudia Maria Soares. O desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino médio em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 103-110, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n1p103-110.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática: Revista **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300092, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300092.

CARIAS, Iago Andrade; GONDIM, Sônia Maria Guedes; ANDRADE, Josemberg Moura de. Competências socioemocionais e desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 54, n. 2, e42143, 2023. DOI: 10.15448/1980-8623.2023.2.42143.

CERCE, Lívia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e022013, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1217.

CHIAPPETTA-SANTANA, Leilane Henriette Barreto; JESUÍNO, Ana Deyvis Santos Araújo; COSTA, Ariela Raissa. Motivação para aprender, competências socioemocionais e desempenho escolar no ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 32, e3232, 2022. DOI: 10.1590/1982-4327e3232.

CRUZ, Suellen dos Santos; RODRIGUES, Karilane Maria Silvino. Competências socioemocionais no contexto escolar: uma revisão da literatura. **Quaestio: Revista de Estudos**

em Educação, Sorocaba, v. 26, e024040, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5457.

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-19, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n63.23287.

LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SANTOS, Vanildes Gonçalves dos; FERREIRA, Valdivina Alves. Relação entre as competências socioemocionais e a docência na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e134269, 2025. DOI: 10.1590/2175-6236134269vs01.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 62-84, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.46754.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos.v26i57.1419.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama. Habilidades do século XXI: relações entre a

criatividade e as competências socioemocionais de estudantes brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.81544.

OLIVEIRA, Patrícia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. Revisão integrativa de métodos e estratégias para a promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91-103, 2021. DOI: 10.51207/2179-4057.20210008.

SOUSA, Jucyelle da Silva; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Competências socioemocionais: concepções relevantes para o fazer docente. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13791, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-303.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica das propostas de formação continuada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 256-268, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70252.

CAPÍTULO 4

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA, INCLUINDO FERRAMENTAS DIGITAIS, PLATAFORMAS DE ENSINO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dayane Vieira de Oliveira Borges; Leopoldo Queiroz Paim; Luana Mayer da Silva Proêncio; Lucilia Maria da Silva Goivinho; Marilene Pereira Moreno Souza; Paula Regina Alcantara de Magalhães Oliveira; Rosimery Flauzina de Araújo; Sirlei Rodrigues Lopes; Vilma Carneiro Vasconcelos; Yara Rosa da Silva; Yngrhydd Regina Amorim Lima



RESUMO

A presença das tecnologias digitais na educação modificou formas de ensinar, aprender, comunicar, avaliar e organizar as atividades pedagógicas, ampliando as possibilidades de acesso aos conteúdos e de interação entre professores e estudantes. Este capítulo tem como objetivo analisar o impacto da tecnologia no contexto educacional, considerando as transformações no processo de ensino e aprendizagem, o emprego de ferramentas digitais, a utilização de plataformas educacionais, a educação a distância e os desafios relacionados à formação docente. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas relacionadas às tecnologias digitais aplicadas à educação. A análise demonstra que os recursos tecnológicos podem favorecer a participação dos estudantes, a personalização do ensino, a comunicação, a autonomia e a diversificação das estratégias pedagógicas. Entretanto, sua incorporação não produz melhorias automaticamente, pois depende de planejamento, infraestrutura, acesso equitativo, formação profissional e intencionalidade pedagógica. Conclui-se que a tecnologia assume maior relevância educacional quando articulada aos objetivos de

aprendizagem e utilizada de maneira crítica, inclusiva e contextualizada.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço expressivo nas práticas sociais contemporâneas e, consequentemente, a alcançar o cotidiano das instituições educacionais. Computadores, dispositivos móveis, ambientes virtuais, aplicativos, plataformas de aprendizagem e diferentes recursos de comunicação alteraram a forma como as informações são produzidas, acessadas e compartilhadas. No ambiente escolar, essa mudança vai além da simples substituição de recursos tradicionais por equipamentos eletrônicos, pois envolve novas possibilidades de interação com o conhecimento e novas formas de participação dos estudantes. Mendes, Bastos e Lopes (2024) situam a presença das tecnologias no próprio desenvolvimento normativo e educacional brasileiro, enquanto Dexheimer e Silva (2024) evidenciam que sua inserção nas instituições também depende de políticas públicas capazes de ampliar a inclusão digital e de assegurar condições materiais adequadas.

A incorporação de recursos tecnológicos também repercute na organização do processo de ensino e aprendizagem. O estudante deixa de buscar informações exclusivamente nos materiais apresentados pelo professor e passa a acessar vídeos, textos digitais, simuladores, ambientes colaborativos, bancos de dados, atividades interativas e outras fontes de conhecimento. Isso exige maior capacidade de selecionar conteúdos, avaliar informações e estabelecer relações entre diferentes linguagens. Kleemann, Machado e Pereira (2025) relacionam a presença das tecnologias a novos desafios para a aprendizagem, ao passo que Felix, Octaviani e Freitas (2024) chamam a atenção para a necessidade de integrar tais recursos de forma compatível com as características do desenvolvimento dos estudantes. Portanto, a presença tecnológica só alcança relevância pedagógica quando o recurso utilizado responde às necessidades educativas e não quando aparece apenas como sinal de modernização da escola.

Outro aspecto central refere-se às transformações desencadeadas pelo ensino remoto e pela expansão dos ambientes digitais. A pandemia da Covid-19 tornou mais evidente a importância das tecnologias para garantir a continuidade das atividades educacionais, mas também

revelou desigualdades no acesso, dificuldades de adaptação e lacunas na formação dos profissionais. Aureliano e Queiroz (2023) demonstram que a experiência do ensino remoto exigiu dos docentes novas formas de apropriação dos recursos digitais e provocou mudanças nas práticas pedagógicas. Na mesma direção, Martins, Moraes e Pereira (2023) relacionam o ensino remoto às transformações curriculares e aos processos formativos dos professores. O período emergencial, portanto, não deve ser compreendido apenas como uma experiência passageira, pois fortaleceu o debate sobre educação híbrida, plataformas digitais, formação tecnológica e reorganização das relações pedagógicas.

A escolha do tema justifica-se pela presença crescente das tecnologias no cotidiano escolar e pela necessidade de compreender seus efeitos para além de uma interpretação baseada apenas na inovação técnica. Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais, persistem dificuldades relacionadas à infraestrutura, à conectividade, à preparação profissional, à desigualdade de acesso e à utilização pedagógica dos recursos. Jover et al. (2023) demonstram que a apropriação das tecnologias também envolve decisões institucionais e interesses

relacionados à implementação de plataformas, enquanto Barbosa e Alves (2023) problematizam processos de plataformização e padronização no campo educacional. Dessa forma, não basta reconhecer que a tecnologia está presente na escola; torna-se necessário compreender em quais condições ela favorece efetivamente a aprendizagem e quando pode aprofundar limitações existentes. Diante disso, estabelece-se a seguinte problemática: de que maneira as tecnologias digitais, as ferramentas pedagógicas, as plataformas de ensino e a educação a distância podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem sem desconsiderar os desafios relacionados ao acesso, à formação docente e às desigualdades educacionais?

O objetivo geral deste trabalho é analisar o impacto das tecnologias digitais no contexto educacional, considerando suas contribuições e seus desafios para o processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, busca-se compreender as transformações decorrentes da inserção tecnológica na educação; discutir as ferramentas digitais utilizadas como recursos pedagógicos; analisar as contribuições das plataformas de ensino para a aprendizagem; examinar as possibilidades e limitações da educação a distância e do ensino remoto; e refletir sobre a importância da formação

docente para a integração crítica e pedagógica das tecnologias.

A metodologia caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio do levantamento e da análise de artigos científicos e de produções acadêmicas relacionadas à tecnologia educacional. Foram utilizados como descritores de busca: "tecnologias digitais na educação", "ferramentas digitais no ensino", "plataformas educacionais", "educação a distância", "ensino remoto", "formação docente e tecnologias" e "competência digital docente", combinados conforme a pertinência temática. Como critérios de inclusão, priorizaram-se publicações nacionais recentes, especialmente as produzidas entre 2022 e 2025, disponíveis integralmente e diretamente relacionadas ao objeto investigado. Como critérios de exclusão, descartaram-se materiais duplicados, produções sem autoria identificada, conteúdos sem caráter acadêmico, trabalhos que abordavam tecnologias sem relação com a educação e estudos cujo conteúdo não contribuía diretamente para os objetivos estabelecidos.

2 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A tecnologia tornou-se um dos elementos que participam da reorganização das experiências educacionais contemporâneas, mas seu significado pedagógico não pode ser limitado à presença de computadores, celulares ou plataformas no ambiente escolar. Kleemann, Machado e Pereira (2025) permitem compreender essa integração como parte de mudanças que abrangem a comunicação, o acesso à informação e as estratégias de aprendizagem, enquanto Mendes, Bastos e Lopes (2024) situam as tecnologias digitais em um processo mais amplo de incorporação institucional e normativa. A transformação ocorre, portanto, quando os recursos digitais modificam as relações estabelecidas entre o conteúdo, o professor, o estudante e o espaço educativo. Em vez de concentrar todo o processo na transmissão verbal, abre-se a possibilidade de combinar textos, imagens, vídeos, simulações, atividades colaborativas e fontes diversas. Essa variedade não elimina a importância da aula presencial nem dos recursos tradicionais; ao contrário, amplia as alternativas disponíveis para alcançar os objetivos pedagógicos. Felix, Octaviani e

Freitas (2024) reforçam a necessidade de considerar as particularidades do desenvolvimento dos estudantes, enquanto Reis e Negrão (2022) associam o uso pedagógico da tecnologia às escolhas curriculares e à formação dos profissionais responsáveis por incorporá-la ao ensino.

Antes da ampla disseminação da internet, boa parte das informações utilizadas nas atividades escolares concentrava-se em livros, apostilas, bibliotecas e explicações do professor. O contexto digital amplia consideravelmente esse universo, embora a quantidade de informação não seja sinônimo de conhecimento. Dexheimer e Silva (2024) contribuem para compreender que democratizar o acesso tecnológico exige políticas de inclusão capazes de alcançar diferentes grupos sociais, e Rebelo (2024) evidencia que as condições das escolas brasileiras não são uniformes quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos. Dessa forma, o estudante conectado pode consultar materiais diversificados em poucos minutos, mas essa possibilidade não está distribuída igualmente entre todos. A escola assume, por isso, dupla responsabilidade: utilizar os recursos digitais com intencionalidade pedagógica e contribuir para o desenvolvimento de capacidades críticas que permitam avaliar a qualidade das informações

encontradas. Nesse cenário, Paz, Pontarolo e Peloso (2022) vinculam a competência digital à própria atuação educativa, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) ressaltam a necessidade de conhecimentos que ultrapassem o domínio operacional de equipamentos e programas.

Isso não significa redução de sua importância, mas sim a transformação da natureza de sua mediação. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) relacionam o uso de tecnologias à aprendizagem profissional docente, mostrando que a experiência com recursos digitais integra o desenvolvimento do próprio saber profissional. Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022), por sua vez, aproximam a formação tecnológica das práticas cotidianas, o que indica que aprender a trabalhar com recursos digitais demanda uma conexão entre a formação e a realidade escolar.

O professor continua responsável por selecionar conteúdos, orientar percursos, propor problemas, acompanhar dificuldades e promover reflexão, porém passa a atuar em um ambiente em que o estudante dispõe de múltiplas fontes de informação. A qualidade de sua atuação depende menos de competir com a velocidade das tecnologias e mais de oferecer critérios que permitam que os alunos compreendam, relacionem e utilizem as informações de

forma responsável. Nesse sentido, Reis e Negrão (2022) vinculam currículo, formação e uso pedagógico da tecnologia, enquanto Kleemann e Machado (2025) mostram como situações excepcionais, como a pandemia, aceleraram a necessidade de reinvenção da prática.

Ernandes et al. (2024) reforçam que a transformação educacional não se resume à incorporação material de equipamentos, pois alcança diretamente a organização das experiências de aprendizagem.

> A integração das tecnologias digitais na educação tem provocado um impacto significativo tanto na maneira como o ensino é ministrado quanto na forma como os alunos aprendem. Ao analisar as tendências emergentes e os desafios associados, percebe-se que, embora exista um potencial considerável para aprimorar a educação por meio da tecnologia, a implementação eficaz ainda enfrenta barreiras substanciais. (ERNANDES et al., 2024, p. 1443).

A passagem evidencia um ponto essencial: a transformação tecnológica tem potencial, mas não produz resultados positivos automaticamente. Essa interpretação dialoga com Mendes, Bastos e Lopes (2024), pois a presença da tecnologia envolve regulamentação e condições

institucionais, e com Kleemann, Machado e Pereira (2025), que relacionam os recursos digitais aos desafios concretos do processo de ensino e aprendizagem. Uma escola pode possuir equipamentos modernos e, ainda assim, utilizá-los para reproduzir práticas essencialmente transmissivas. Em sentido oposto, recursos mais simples podem apoiar propostas significativas quando articulados a objetivos claros, à interação e à resolução de problemas. A diferença reside na finalidade pedagógica que orienta o uso do recurso. Dexheimer e Silva (2024) também permitem acrescentar que a efetividade depende das condições oferecidas pelas políticas públicas, enquanto Rebelo (2024) demonstra que a infraestrutura tecnológica disponível nas redes educacionais constitui uma variável decisiva para que as possibilidades digitais sejam efetivamente transformadas em oportunidades de aprendizagem.

A utilização planejada de tecnologias pode favorecer situações em que o aluno assume um papel mais ativo na pesquisa, na produção e no compartilhamento de conteúdos. Felix, Octaviani e Freitas (2024) situam essa integração em uma discussão que exige respeito às características do desenvolvimento e às necessidades pedagógicas, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) indicam que os

recursos digitais modificam as formas de interação e de organização da aprendizagem. Atividades com produção de vídeos, construção coletiva de documentos, resolução de questionários digitais, elaboração de apresentações, participação em fóruns e desenvolvimento de projetos podem ampliar a autoria estudantil. Contudo, a participação não deve ser confundida com o simples ato de clicar, responder rapidamente ou utilizar um dispositivo. Para que haja aprendizagem significativa, é necessário organizar experiências que envolvam compreensão, análise e produção. Escaliante et al. (2023) reforçam essa perspectiva ao discutir a articulação entre os conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo no contexto educacional, e Paz, Pontarolo e Peloso (2022) demonstram que a competência digital docente constitui um elemento indispensável para transformar o potencial técnico das ferramentas em ação pedagógica coerente.

Recursos digitais permitem que determinados materiais permaneçam disponíveis além do horário presencial, facilitam revisões e tornam possível combinar atividades realizadas em diferentes tempos e espaços. Aureliano e Queiroz (2023) mostram que, durante o ensino remoto, as tecnologias assumiram um papel decisivo na manutenção

das práticas educativas e exigiram apropriações rápidas por parte dos profissionais. Martins, Moraes e Pereira (2023) abordam esse contexto como um processo que interfere nas tessituras curriculares e na formação de professores. A experiência emergencial não deve, entretanto, ser tratada como um modelo ideal de educação digital, pois foi construída em circunstâncias excepcionais. Ainda assim, revelou possibilidades que permaneceram relevantes após o retorno presencial, como o compartilhamento de materiais, a comunicação virtual, a organização de atividades em plataformas e a utilização de recursos audiovisuais. Kleemann e Machado (2025) associam essas experiências à reinvenção da prática pedagógica, enquanto Jover et al. (2023) alertam para a necessidade de uma análise crítica da apropriação institucional das TDIC, inclusive quanto aos agentes responsáveis pela definição das ferramentas a serem utilizadas.

Diferentes estudantes apresentam ritmos, conhecimentos prévios e dificuldades particulares, e determinados recursos permitem oferecer atividades diversificadas ou acompanhar mais detalhadamente o desempenho individual. Ernandes et al. (2024) apontam que ambientes digitais e propostas híbridas podem aumentar a flexibilidade e favorecer

adequações às necessidades dos alunos. Contudo, Perin, Freitas e Coelho (2023) ajudam a compreender que a capacidade de realizar essa adaptação depende das competências profissionais mobilizadas pelo docente, enquanto Paz, Pontarolo e Peloso (2022) relacionam competência digital à utilização consciente dos recursos.

A personalização não deve significar o isolamento do estudante nem o abandono da dimensão coletiva da educação. Ela pode representar a oferta de caminhos diferenciados dentro de uma experiência comum, preservando a interação, o diálogo e a colaboração. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) reforçam que a aprendizagem docente diante das tecnologias está ligada aos desafios concretos da prática, e Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) mostram que a formação precisa aproximar os conhecimentos tecnológicos das demandas vivenciadas no cotidiano educacional.

Rebelo (2024) demonstra a importância de observar os dados sobre disponibilidade tecnológica nas escolas brasileiras, enquanto Dexheimer e Silva (2024) situam a inclusão digital no campo das políticas públicas. O aluno que possui computador, conexão estável e espaço apropriado para estudar encontra condições muito diferentes daquelas

do aluno que depende de um aparelho compartilhado ou de acesso limitado à internet. Por essa razão, transferir atividades para plataformas digitais, sem considerar as condições materiais, pode transformar uma possibilidade pedagógica em um mecanismo de exclusão. Jover et al. (2023) acrescentam um debate institucional ao mostrar que a implementação das tecnologias envolve diferentes atores e interesses, enquanto Barbosa e Alves (2023) problematizam a plataformização da educação e os efeitos dos processos de padronização. A discussão sobre inovação, portanto, deve incluir o acesso, a privacidade, a autonomia pedagógica e a participação da comunidade escolar.

> Outro desafio importante é garantir a inclusão digital. Embora a tecnologia tenha o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, ela também pode perpetuar desigualdades se não for implementada de forma equitativa. Portanto, é fundamental que as políticas e práticas educacionais considerem as diferenças no acesso e na utilização das tecnologias, a fim de evitar a exclusão de determinados grupos de alunos. (ERNANDES et al., 2024, p. 1443).

Essa preocupação encontra correspondência em Rebelo (2024), ao abordar as condições tecnológicas das escolas

brasileiras, e em Dexheimer e Silva (2024), ao analisar o percurso das políticas públicas relacionadas à inserção de tecnologias na educação. A democratização tecnológica não pode depender apenas da aquisição individual de equipamentos pelas famílias, pois a educação pública requer políticas que assegurem conectividade, manutenção, dispositivos e formação. Mendes, Bastos e Lopes (2024) permitem relacionar essa responsabilidade às determinações e diretrizes que organizam a presença das tecnologias no sistema educacional. Ao mesmo tempo, Barbosa e Alves (2023) lembram que a expansão das plataformas precisa ser examinada criticamente para que a modernização tecnológica não reduza a autonomia pedagógica nem transforme a educação em mera execução padronizada de conteúdos oferecidos por sistemas externos.

3 FERRAMENTAS DIGITAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA

As ferramentas digitais ocupam um espaço crescente na sala de aula porque ampliam os recursos disponíveis para o planejamento, a apresentação de conteúdos, a avaliação, a comunicação e a produção dos estudantes. Aureliano e

Queiroz (2023) mostram que a adoção de recursos tecnológicos exigiu, especialmente durante o ensino remoto, mudanças nas práticas docentes e na aprendizagem profissional contínua. Zanotti (2025), no documento disponibilizado para esta análise, identifica ferramentas utilizadas pelos próprios professores, entre elas Kahoot, Google Formulários, Google Classroom, Canva e recursos computacionais. Essas soluções apresentam funções distintas: algumas facilitam avaliações rápidas, outras organizam materiais ou permitem a produção de materiais visuais e de atividades colaborativas. Entretanto, o valor pedagógico não está isolado no aplicativo. Reis e Negrão (2022) evidenciam a necessidade de relacionar o uso tecnológico ao currículo e à atuação docente, enquanto Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) aproximam a apropriação das tecnologias da formação dos professores. Escolher uma ferramenta significa, portanto, decidir de que modo ela contribuirá para determinado objetivo de aprendizagem.

Recursos interativos podem contribuir para tornar as aulas mais participativas quando utilizados em situações que exigem resposta, argumentação, comparação ou tomada de decisão. Felix, Octaviani e Freitas (2024) alertam

implicitamente para a necessidade de adequar o uso das tecnologias ao desenvolvimento dos estudantes, ao passo que Kleemann, Machado e Pereira (2025) situam essas ferramentas no conjunto de desafios contemporâneos do ensino. Um questionário digital, por exemplo, pode funcionar apenas como reprodução de uma lista tradicional de exercícios ou como recurso para identificar imediatamente dificuldades e reorganizar a explicação. Da mesma forma, vídeos podem ser utilizados passivamente ou incorporados a atividades que exijam análise, síntese e posicionamento. Perin, Freitas e Coelho (2023) demonstram a importância das competências digitais para decisões desse tipo, enquanto Paz, Pontarolo e Peloso (2022) reforçam que a capacidade tecnológica docente envolve mais do que o domínio técnico. A ferramenta torna-se pedagógica quando sua utilização atende a uma necessidade do processo formativo.

Os dados apresentados por Zanotti (2025) mostram que os benefícios percebidos pelos participantes incluíram agilidade, inclusão, acessibilidade, desenvolvimento de habilidades e maior interatividade nas aulas. Essas possibilidades dialogam com Aureliano e Queiroz (2023), pois a utilização de tecnologias durante o período remoto

levou professores a experimentar novas práticas, e com Kleemann e Machado (2025), que analisam o papel desses recursos na reinvenção pedagógica. A rapidez do feedback é um exemplo relevante: determinadas plataformas permitem ao professor visualizar imediatamente as respostas corretas e as dificuldades recorrentes, o que favorece intervenções durante a própria aula. Contudo, transformar dados em ação pedagógica exige interpretação. Paz, Pontarolo e Peloso (2022) permitem compreender que a competência digital envolve escolhas reflexivas, enquanto Dusi, Pedrosa e Santos (2024) mostram que o professor desenvolve conhecimentos tecnológicos também ao enfrentar situações concretas da prática.

Nesse sentido, Zanotti (2025) sintetiza as contribuições observadas entre os professores participantes:

> Estas ferramentas têm sido empregadas não apenas para dinamizar as aulas, mas também para estruturar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento e autonomia dos alunos. As respostas enfatizam múltiplos benefícios, entre eles: inclusão, acessibilidade, participação ativa, desenvolvimento de habilidades e a transformação das aulas em experiências mais interativas. (ZANOTTI, 2025, p. 12).

A contribuição dessas ferramentas para a autonomia merece atenção, pois o estudante pode acessar materiais, acompanhar tarefas e organizar parte de sua rotina de estudos sem depender de um único momento presencial. Escaliante et al. (2023) abordam a mediação tecnológica no ensino a distância a partir da relação entre tecnologia, pedagogia e conteúdo, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) situam as competências digitais como componentes fundamentais da ação docente. Autonomia, entretanto, não significa deixar o aluno sozinho diante do recurso. A orientação permanece necessária para estabelecer metas, esclarecer dificuldades e oferecer acompanhamento. Almeida (2003) já mostrava, no debate sobre ambientes digitais, que autonomia e interação caminham juntas. Embora seja uma referência anterior ao recorte recente utilizado no corpo principal, foi incluída porque o documento foi fornecido especificamente para as citações diretas e oferece uma base conceitual para compreender a mediação digital.

Ao criar apresentações, mapas conceituais, vídeos, infográficos, podcasts ou textos colaborativos, o aluno deixa de interagir apenas com conteúdos prontos e passa a

organizar informações para comunicar determinado conhecimento. Reis e Negrão (2022) permitem relacionar essa possibilidade ao uso pedagógico das tecnologias no currículo, enquanto Felix, Octaviani e Freitas (2024) reforçam que o emprego dos recursos deve respeitar os objetivos e as características da etapa educativa. O aspecto central não é a aparência tecnológica da produção, mas o raciocínio exigido para selecionar, hierarquizar e representar as informações. Kleemann, Machado e Pereira (2025) situam a tecnologia no contexto das mudanças contemporâneas da aprendizagem, e Paz, Pontarolo e Peloso (2022) ajudam a compreender que a mediação docente precisa contemplar o uso crítico dessas ferramentas.

Formulários eletrônicos, atividades interativas, ambientes de produção compartilhada e registros automáticos podem fornecer informações sobre o percurso do estudante. Almeida (2003) aborda o potencial dos ambientes digitais para registrar interações e produções, o que possibilita recuperar etapas do processo e acompanhar o desenvolvimento do aprendiz. Perin, Freitas e Coelho (2023) complementam essa compreensão ao tratar das competências necessárias ao professor para atuar em contextos digitais, enquanto Escaliante et al. (2023)

reforçam a importância da integração entre conhecimentos tecnológicos e pedagógicos. Avaliar com tecnologia não deve significar apenas automatizar a nota. A principal vantagem está na possibilidade de identificar avanços e dificuldades de forma contínua e utilizar essas informações para ajustar as propostas de ensino.

Ao mesmo tempo, os dispositivos conectados introduzem novos desafios à concentração, à segurança, à privacidade e ao comportamento dos estudantes. Zanotti (2025) identificou, entre os participantes, dificuldades relacionadas à infraestrutura insuficiente, a equipamentos obsoletos e à necessidade constante de atualização tecnológica. Rebelo (2024) situa essas limitações no contexto mais amplo das condições tecnológicas das escolas brasileiras, enquanto Mendes, Bastos e Lopes (2024) permitem relacioná-las às diretrizes que regulam o uso educacional das tecnologias. O uso de celulares, por exemplo, exige regras claras e finalidade definida, pois o mesmo aparelho que fornece acesso a recursos pedagógicos também oferece redes sociais, entretenimento e diferentes estímulos capazes de disputar a atenção. Felix, Octaviani e Freitas (2024) reforçam a necessidade de considerar a etapa de desenvolvimento do estudante, e Kleemann, Machado e

Pereira (2025) demonstram que o problema educacional não se resolve simplesmente com a disponibilização do equipamento.

Uma atividade que pressupõe acesso à internet rápida ou a um dispositivo individual pode excluir estudantes que não dispõem dessas condições. Rebelo (2024) apresenta elementos para compreender as diferenças de infraestrutura no sistema educacional, enquanto Dexheimer e Silva (2024) evidenciam a relevância das políticas públicas para ampliar a inclusão digital. A escola precisa avaliar se as ferramentas propostas são acessíveis ao conjunto de estudantes e criar alternativas sempre que necessário. Jover et al. (2023) também alertam para os atores e interesses presentes na implementação institucional das TDIC, ao passo que Barbosa e Alves (2023) problematizam a expansão das plataformas sob a perspectiva da padronização e da privatização. A seleção de ferramentas educacionais deve, desse modo, considerar não apenas a funcionalidade, mas também a acessibilidade, a proteção de dados, a autonomia docente e a compatibilidade com o projeto pedagógico.

> Os resultados, porém, indicam que persistem desafios estruturais e sociais. Entre eles, destacam-se a falta de acesso

> a equipamentos e infraestrutura adequada em escolas de educação básica, bem como a ausência de formação continuada para professores, limitando o pleno aproveitamento das ferramentas digitais. (ZANOTTI, 2025, p. 15).

Aureliano e Queiroz (2023) mostram que o desenvolvimento de novas práticas depende da apropriação dos recursos pelos professores, enquanto Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) evidenciam a relação entre formação tecnológica e atividade docente. Disponibilizar ferramentas sem formação pode gerar uso superficial; oferecer formação sem infraestrutura impede que os conhecimentos sejam aplicados. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) reforçam que a aprendizagem profissional ocorre em contato com as demandas concretas da prática, e Perin, Freitas e Coelho (2023) destacam que a competência digital envolve diferentes dimensões que precisam ser desenvolvidas de forma articulada.

4 PLATAFORMAS DIGITAIS DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

As plataformas digitais passaram a integrar a organização de inúmeras instituições educacionais, assumindo funções relacionadas à disponibilização de materiais, à comunicação, à avaliação, ao acompanhamento e ao registro das atividades. Barbosa e Alves (2023) demonstram que esse processo também precisa ser analisado sob a perspectiva da plataformização da educação, pois a crescente dependência de sistemas digitais pode modificar as formas de organização curricular e administrativa. Jover et al. (2023) mostram que a adoção das TDIC envolve decisões institucionais e a participação de diferentes atores, inclusive de empresas privadas. A plataforma, portanto, não é apenas um espaço neutro para armazenar conteúdos. Sua estrutura define determinadas formas de acesso, acompanhamento, interação e organização do trabalho. Mendes, Bastos e Lopes (2024) permitem situar essa integração no âmbito das regulamentações brasileiras sobre tecnologias digitais, enquanto Escaliante et al. (2023) contribuem para compreender a mediação pedagógica nos ambientes digitais.

Um dos principais benefícios desses ambientes reside na centralização das informações. Materiais, orientações, prazos, avaliações e mensagens podem permanecer organizados em um espaço comum, reduzindo a dispersão de conteúdos. Zanotti (2025) apresenta, entre as ferramentas utilizadas pelos professores, o Google Classroom para a organização de atividades, a distribuição de conteúdos e a comunicação com os alunos. Escaliante et al. (2023) mostram que as tecnologias de interação podem aproximar os participantes na educação a distância, enquanto Martins, Moraes e Pereira (2023) evidenciam que o uso dos ambientes digitais também repercute na própria organização curricular. A centralização pode auxiliar o estudante a acompanhar suas responsabilidades e rever materiais, mas exige uma estrutura intuitiva e um planejamento docente. Perin, Freitas e Coelho (2023) relacionam esse planejamento às competências digitais do professor, e Paz, Pontarolo e Peloso (2022) reforçam que a utilização pedagógica depende de conhecimentos que não se resumem à capacidade de operar o sistema.

Almeida (2003), no documento fornecido para fundamentar as citações diretas, apresenta uma definição que continua útil para compreender esses ambientes:

> Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados a apoiar atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Uma plataforma educacional reúne mais do que apenas materiais para consulta. Ela pode ser utilizada para criar espaços de interação e de produção coletiva. Escaliante et al. (2023) reforçam essa compreensão ao analisar tecnologias capazes de ampliar a interação em cursos a distância, enquanto Aureliano e Queiroz (2023) demonstram que o ensino remoto levou professores a incorporar diferentes recursos à sua prática. Quando o ambiente é organizado apenas como um depósito de arquivos, uma parcela relevante de seu potencial permanece pouco explorada. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) ajudam a compreender que aprender a utilizar essas possibilidades integra o desenvolvimento profissional docente, enquanto Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) aproximam a formação

tecnológica das demandas concretas que surgem na atuação escolar.

O estudante pode consultar materiais após a aula, rever as instruções, enviar produções e participar de atividades assíncronas. Almeida (2003) observa que os ambientes digitais podem apoiar tanto atividades exclusivamente on-line quanto práticas presenciais e semipresenciais, expandindo as interações para além do encontro presencial. Aureliano e Queiroz (2023) demonstram que essa flexibilidade foi particularmente importante no ensino remoto, enquanto Kleemann e Machado (2025) relacionam as tecnologias à reinvenção das práticas provocada pela pandemia. No entanto, flexibilidade não significa ausência de organização. Atividades digitais precisam apresentar objetivos, prazos, instruções e critérios de acompanhamento suficientemente claros. Paz, Pontarolo e Peloso (2022) e Perin, Freitas e Coelho (2023) permitem associar essa organização ao desenvolvimento de competência digital docente.

Plataformas podem oferecer fóruns, mensagens, comentários, videoconferências e outros mecanismos que aproximam estudantes e professores. Escaliante et al. (2023) analisam justamente a interação em cursos

superiores a distância e mostram a importância de recursos capazes de criar situações dialógicas. Martins, Moraes e Pereira (2023) permitem relacionar essas novas formas comunicativas às transformações curriculares desencadeadas durante o ensino remoto. Entretanto, a existência do canal não garante diálogo. O ambiente pode permanecer silencioso quando as propostas são pouco significativas ou quando os participantes não compreendem como devem contribuir. Almeida (2003) já diferenciava situações nas quais as TIC apenas distribuem informações daquelas em que favorecem a interação e a colaboração. Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) e Dusi, Pedrosa e Santos (2024) reforçam que o professor precisa desenvolver conhecimentos para transformar a funcionalidade técnica em mediação pedagógica efetiva.

Sistemas digitais podem registrar acessos, envio de tarefas, respostas, comentários e resultados de atividades. Essas informações auxiliam a identificar a participação e as dificuldades, desde que sejam interpretadas pedagogicamente. Perin, Freitas e Coelho (2023) destacam a multidimensionalidade da competência docente digital, e Paz, Pontarolo e Peloso (2022) permitem compreender que a tecnologia precisa ser utilizada de forma crítica. Uma

quantidade elevada de acessos não comprova aprendizagem, assim como uma baixa participação registrada pode ter diversas causas. Kleemann, Machado e Pereira (2025) mostram que os desafios tecnológicos atravessam o ensino e a aprendizagem, enquanto Rebelo (2024) lembra que o acesso e a infraestrutura não são homogêneos. O acompanhamento digital deve, portanto, ser combinado com diálogo, observação e outras formas de avaliação, evitando transformar indicadores automáticos em julgamento isolado do estudante.

> O uso das TIC em EaD traz uma contribuição essencial por meio do registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias e desenvolver a avaliação processual no que diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento do aprendiz. (ALMEIDA, 2003, p. 336).

Esse potencial aproxima a avaliação do processo, pois o professor pode acompanhar as etapas da produção, em vez de observar apenas o resultado final. Escaliante et al. (2023) mostram que ambientes mediados tecnologicamente exigem

articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) situam a competência digital como elemento indispensável nessa integração. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) acrescentam que a aprendizagem docente diante das tecnologias ocorre ao longo da própria trajetória profissional. A plataforma, nesse sentido, pode apoiar uma avaliação mais contínua, mas sua efetividade depende da qualidade das intervenções realizadas com base nos registros produzidos.

Barbosa e Alves (2023) abordam a plataformização vinculada à privatização e à padronização dos processos pedagógicos, enquanto Jover et al. (2023) identificam forte participação de grupos empresariais nos processos de implementação das TDIC. Essa dimensão é importante porque as escolhas tecnológicas envolvem o armazenamento de informações, a proteção de dados, contratos, a propriedade das ferramentas e a autonomia pedagógica. Mendes, Bastos e Lopes (2024) mostram que a presença das tecnologias na educação também precisa ser observada sob a perspectiva da legislação, e Dexheimer e Silva (2024) lembram que as políticas públicas orientam a inclusão tecnológica. A conveniência oferecida por sistemas

privados não dispensa a avaliação institucional quanto à segurança, acessibilidade, transparência e compatibilidade com as necessidades das redes de ensino.

Rebelo (2024) demonstra que a infraestrutura disponível nas escolas brasileiras varia significativamente, enquanto Dexheimer e Silva (2024) evidenciam que as políticas de inclusão digital se desenvolveram ao longo de um percurso marcado por avanços e limitações. Uma plataforma só contribui para a democratização quando os estudantes podem acessá-la de forma efetiva. Caso o sistema exija equipamentos ou conexões indisponíveis para parte das famílias, sua adoção pode ampliar as diferenças. Jover et al. (2023) acrescentam que as decisões de implementação precisam considerar as comunidades escolares, e não apenas os agentes externos. Kleemann, Machado e Pereira (2025) também permitem compreender que a qualidade da integração tecnológica depende da articulação entre infraestrutura, planejamento e práticas pedagógicas.

5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A educação a distância consolidou-se como modalidade capaz de ampliar oportunidades formativas para pessoas que enfrentam limitações geográficas, profissionais ou temporais para frequentar presencialmente uma instituição. Escaliante et al. (2023) mostram que a mediação pedagógica na EaD ocorre por meio de diferentes tecnologias, o que exige articulação entre o conhecimento do conteúdo, as estratégias didáticas e os recursos tecnológicos. A experiência do ensino remoto emergencial, entretanto, não deve ser confundida com a EaD planejada. Aureliano e Queiroz (2023) analisam práticas desenvolvidas diante da necessidade repentina de manter as atividades durante a pandemia, enquanto Martins, Moraes e Pereira (2023) mostram que esse contexto provocou transformações curriculares e formativas. Na EaD, estrutura, materiais, interação e avaliação são planejados previamente para o funcionamento à distância. No ensino remoto emergencial, grande parte das instituições precisou adaptar rapidamente atividades originalmente presenciais. Reconhecer essa diferença é fundamental para que as dificuldades do período

pandêmico não sejam atribuídas automaticamente à modalidade de educação a distância.

Almeida (2003) explica que essa modalidade pode utilizar diferentes meios e se caracteriza tanto pela distância física quanto pela possibilidade de o estudante acessar as atividades em diferentes tempos e lugares. Escaliante et al. (2023) reforçam a importância da interação tecnológica na formação superior a distância, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) permitem relacionar a qualidade dessa interação às competências digitais dos profissionais envolvidos. Para muitos estudantes, a possibilidade de organizar parte da rotina de estudos constitui condição decisiva para acesso à formação. Contudo, flexibilidade requer disciplina e clareza na organização do percurso. Plataformas confusas, prazos pouco definidos ou acompanhamento insuficiente podem transformar autonomia em abandono. A atuação pedagógica continua, portanto, indispensável.

Em ambientes à distância, o estudante costuma assumir maior responsabilidade pela gestão do tempo e pela realização das tarefas. Almeida (2003) relaciona a EaD à organização do próprio tempo, ao diálogo com pares e à produção colaborativa. Escaliante et al. (2023) evidenciam

que recursos de interação, como webconferências, podem aproximar as experiências virtuais das situações dialógicas da sala de aula. Aureliano e Queiroz (2023), ao analisarem o período remoto, demonstram que a apropriação das tecnologias não ocorre sem dificuldades e requer suporte. Assim, a autonomia não deve ser tratada como uma capacidade previamente existente em todos os alunos. Ela precisa ser construída por meio de orientação, organização, feedback e oportunidades de participação.

> A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se à administração do tempo pelo aluno, ao desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considerar adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, ao diálogo com os pares para a troca de informações e ao desenvolvimento de produções em colaboração. (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Escaliante et al. (2023) reforçam essa interpretação ao analisarem a interação em cursos superiores a distância, e Martins, Moraes e Pereira (2023) permitem compreender que as práticas digitais podem reorganizar tempos, espaços e relações curriculares. Em um ambiente bem planejado,

fóruns, videoconferências, mensagens e produções colaborativas oferecem diferentes possibilidades de aproximação. Perin, Freitas e Coelho (2023) e Paz, Pontarolo e Peloso (2022) ajudam a perceber que a qualidade desse acompanhamento também depende da preparação digital do professor.

Aureliano e Queiroz (2023) identificaram dificuldades enfrentadas por professores alfabetizadores ao mesmo tempo em que observaram processos de apropriação dos recursos e aperfeiçoamento das práticas. Martins, Moraes e Pereira (2023) tratam o ensino remoto como uma experiência que interferiu no currículo e na formação profissional. Rebelo (2024), por outro lado, permite compreender a dimensão estrutural do problema ao abordar as tecnologias disponíveis nas escolas brasileiras. A continuidade das aulas dependia não apenas da capacidade dos professores de utilizar plataformas, mas também da disponibilidade de internet, de equipamentos e de condições domésticas para estudo. Kleemann e Machado (2025) mostram que a crise exigiu uma reinvenção pedagógica, enquanto Jover et al. (2023) alertam para as formas institucionais de apropriação das TDIC no período.

> Mesmo diante de barreiras estruturais, houve quase unanimidade entre governos e instituições privadas na adoção de estratégias de ensino remoto. Aproximadamente 70% das escolas públicas estaduais e municipais das capitais brasileiras recorreram a plataformas privadas durante o período pandêmico, enquanto outras organizações desenvolveram ou aprimoraram seus próprios ambientes virtuais. (ZANOTTI, 2025, p. 9).

A expansão rápida demonstra a capacidade das tecnologias de manter vínculos educacionais em situações excepcionais, mas também suscita o debate sobre a dependência de plataformas privadas. Jover et al. (2023) identificam justamente a presença de grupos empresariais na implementação das TDIC, e Barbosa e Alves (2023) relacionam a plataformização às mudanças recentes na educação. Mendes, Bastos e Lopes (2024) acrescentam a necessidade de observar o enquadramento normativo dessas práticas. Assim, a experiência da pandemia mostrou que a escolha da tecnologia não é apenas uma decisão técnica. Ela envolve autonomia institucional, segurança, propriedade dos dados e condições de participação dos estudantes.

O ambiente digital pode oferecer numerosas ferramentas de comunicação, mas sua existência não garante que professores e alunos estabeleçam um diálogo. Escaliante et al. (2023) ressaltam o papel das tecnologias síncronas para criar situações próximas à interação da sala de aula, enquanto Almeida (2003) diferencia modelos centrados apenas na informação daqueles que exploram colaboração. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) permitem relacionar a qualidade da mediação à aprendizagem profissional docente, e Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) reforçam que a formação tecnológica deve estar associada às situações concretas do ensino. Fóruns sem intervenções, videoconferências excessivamente expositivas ou atividades automáticas podem reproduzir, no ambiente digital, práticas pouco interativas. O desafio não consiste, portanto, em digitalizar a aula tradicional, mas em pensar em quais características do ambiente virtual podem enriquecer as experiências de aprendizagem.

Em cursos a distância, registros digitais permitem acompanhar atividades e trajetórias, mas surgem questões relacionadas à autoria, à participação, ao feedback e ao acompanhamento. Almeida (2003) destaca que os ambientes digitais registram interações e produções,

oferecendo condições para avaliação processual. Escaliante et al. (2023) demonstram que a qualidade da mediação depende da articulação entre conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) situam a competência digital como requisito para decisões avaliativas adequadas. A avaliação na EaD precisa combinar instrumentos, acompanhamento contínuo e atividades que valorizem a reflexão e a autoria, evitando depender exclusivamente de testes automáticos.

Rebelo (2024) mostra a relevância de considerar as condições tecnológicas existentes nas escolas, e Dexheimer e Silva (2024) analisam as políticas públicas destinadas à inserção e inclusão digital. Embora a EaD possa reduzir barreiras geográficas, ela cria novas exigências quanto à conectividade e aos equipamentos. Um estudante distante de grandes centros pode acessar um curso de qualidade sem se deslocar, mas essa oportunidade perde sentido quando sua região tem conexão instável. Mendes, Bastos e Lopes (2024) e Jover et al. (2023) reforçam que as respostas a esse problema envolvem políticas educacionais e decisões institucionais, e não apenas o esforço individual do aluno.

Apesar dos desafios, a experiência acumulada com a educação digital oferece possibilidades de integração entre

o presencial e o virtual. Kleemann e Machado (2025) relacionam a experiência pandêmica à reinvenção das práticas, enquanto Aureliano e Queiroz (2023) mostram que os professores incorporaram conhecimentos adquiridos durante o ensino remoto. O retorno presencial não eliminou plataformas, videoconferências, formulários e compartilhamento digital. Martins, Moraes e Pereira (2023) permitem interpretar esse movimento como parte de transformações que alcançaram o currículo e a prática profissional. Dessa forma, parte das aprendizagens construídas em situações remotas pode contribuir para modelos mais flexíveis e híbridos, desde que sua utilização seja planejada e não se limite a reproduzir soluções emergenciais.

6 FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A formação docente tornou-se uma dimensão indispensável do debate sobre tecnologia educacional, pois a disponibilidade de recursos não garante sua utilização pedagógica. Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) mostram

que as tecnologias digitais precisam integrar os processos de formação inicial e continuada, aproximando os conhecimentos tecnológicos das demandas da atuação profissional. Paz, Pontarolo e Peloso (2022) situam a competência digital docente como um campo que envolve diferentes conhecimentos e capacidades, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) aprofundam essa discussão ao sistematizar modelos de competência digital. O professor não precisa apenas aprender onde clicar ou como abrir uma plataforma. Torna-se necessário compreender quando determinado recurso é adequado, de que maneira modifica a atividade, quais alunos consegue atender e quais riscos podem acompanhar sua utilização. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) reforçam que as tecnologias participam da aprendizagem profissional do docente e passam a integrar seus saberes de trabalho.

Aureliano e Queiroz (2023) mostram que professores precisaram apropriar-se rapidamente de recursos digitais para desenvolver suas atividades no ensino remoto, enfrentando dificuldades, mas também construindo novas práticas. Martins, Moraes e Pereira (2023) tratam esse processo como uma transformação que alcançou o currículo e a formação. Kleemann e Machado (2025) acrescentam que

a necessidade de manter o ensino em funcionamento impulsionou a reinvenção das práticas pedagógicas. A urgência, entretanto, não constitui o modelo ideal de formação. Muitos profissionais aprenderam por tentativa e erro, com o apoio de colegas ou com tutoriais disponíveis na internet. Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) permitem compreender que a formação planejada precisa ir além desse caráter emergencial, criando oportunidades sistemáticas para relacionar recursos, conteúdos e metodologias.

> A preparação dos educadores para utilizar efetivamente as tecnologias em sala de aula é outro desafio significativo. Muitos professores carecem de formação adequada e contínua para integrar ferramentas tecnológicas às suas práticas pedagógicas de forma eficaz. A formação de professores desempenha um papel crucial na qualidade da educação e não pode ser tratada isoladamente da profissão docente. (ERNANDES et al., 2024, p. 1442).

O problema não se resolve com oficinas esporádicas voltadas apenas ao uso técnico de aplicativos. Dusi, Pedrosa e Santos (2024) mostram que a aprendizagem docente se constrói em relação à prática profissional, enquanto Reis e

Negrão (2022) vinculam a tecnologia, o currículo e a formação. A formação mais consistente é aquela que permite experimentar ferramentas, analisar seus limites, planejar aplicações e, posteriormente, refletir sobre os resultados obtidos.

Escaliante et al. (2023) utilizam o referencial TPACK para discutir justamente essa interação em cursos superiores à distância. Saber operar uma plataforma não significa saber ensinar por meio dela. Um professor pode dominar tecnicamente um aplicativo de apresentação e ainda assim produzir aulas pouco interativas; de modo semelhante, alguém com menor domínio técnico pode criar experiências relevantes ao escolher recursos simples que atendem adequadamente ao objetivo da aula. Perin, Freitas e Coelho (2023) e Paz, Pontarolo e Peloso (2022) reforçam a natureza ampla da competência digital docente. A formação precisa, assim, partir de problemas pedagógicos: o que se pretende que os estudantes aprendam, quais dificuldades apresentam e que recurso pode contribuir para superá-las.

Plataformas são atualizadas, novos aplicativos surgem e ferramentas que antes eram populares deixam de existir. Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) indicam a relevância de integrar tecnologias à formação ao longo da carreira,

enquanto Dusi, Pedrosa e Santos (2024) mostram que o aprendizado docente acompanha as experiências profissionais. Isso significa que nenhuma capacitação consegue preparar definitivamente o professor para todos os recursos futuros. Mais importante do que memorizar comandos específicos é desenvolver a capacidade de avaliar criticamente novas ferramentas, entender seu funcionamento e decidir se elas fazem sentido para determinada situação. Reis e Negrão (2022) relacionam essa postura ao currículo e à prática pedagógica, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) demonstram que os desafios tecnológicos exigem adaptação contínua.

Não há coerência em preparar professores para trabalhar com determinadas tecnologias quando as escolas não dispõem de internet, de equipamentos ou de suporte técnico. Rebelo (2024) fornece elementos importantes sobre as condições tecnológicas das instituições brasileiras, enquanto Dexheimer e Silva (2024) relacionam essa questão ao desenvolvimento das políticas de inclusão digital. Ernandes et al. (2024) também apontam a falta de infraestrutura e de formação continuada como obstáculos interligados. Mendes, Bastos e Lopes (2024) reforçam a importância de compreender o processo no âmbito das

políticas e das determinações legais, pois a incorporação tecnológica não deve depender apenas de iniciativas individuais dos professores. A responsabilidade precisa ser compartilhada entre profissionais, gestores e sistemas educacionais.

A passagem apresentada por Ernandes et al. (2024) deixa evidente essa relação entre condições materiais e qualificação profissional:

> A falta de infraestrutura adequada em muitas escolas limita a capacidade de integrar efetivamente as tecnologias no ensino. Além disso, a formação contínua dos educadores é um aspecto crítico que precisa ser abordado. Muitos professores têm dificuldade em se adaptar às novas ferramentas e metodologias digitais devido à falta de treinamento e de suporte adequados. (ERNANDES et al., 2024, p. 1443).

A questão confirma que não é adequado responsabilizar exclusivamente o professor quando a integração tecnológica apresenta dificuldades. Rebelo (2024) ajuda a identificar a dimensão estrutural dessas limitações, enquanto Dexheimer e Silva (2024) mostram que as políticas públicas são essenciais para a criação de condições de inclusão. Ao mesmo tempo, Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) e

Dusi, Pedrosa e Santos (2024) reforçam que os profissionais precisam encontrar espaços formativos alinhados às necessidades de sua atuação. A formação continuada torna-se mais efetiva quando ocorre em diálogo com o contexto real de trabalho e quando o professor possui condições de testar, adaptar e avaliar os recursos discutidos.

Barbosa e Alves (2023) problematizam a expansão das plataformas e seus efeitos de padronização, enquanto Jover et al. (2023) mostram que a apropriação institucional das TDIC pode privilegiar atores externos às comunidades escolares. Esses elementos sugerem que a formação tecnológica não deve preparar o professor apenas para executar procedimentos determinados por plataformas. Ela precisa fortalecer sua capacidade de decidir de forma pedagógica. Mendes, Bastos e Lopes (2024) permitem inserir essa discussão no âmbito das políticas e da regulamentação, enquanto Paz, Pontarolo e Peloso (2022) reforçam a dimensão crítica da competência digital. O professor necessita conhecer não apenas as funcionalidades das ferramentas, mas também questões relacionadas a dados, privacidade, acessibilidade, autoria, direitos digitais e interesses comerciais.

Dusi, Pedrosa e Santos (2024) mostram que o desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos ocorre de forma articulada à experiência profissional, e Aureliano e Queiroz (2023) revelam que a situação do ensino remoto impulsionou a pesquisa e o aperfeiçoamento das práticas. Quando professores compartilham estratégias, dificuldades e materiais, o aprendizado tecnológico deixa de ser responsabilidade exclusivamente individual. Barros, Silva-Forsberg e Maciel (2022) reforçam a importância de integrar formação e prática, enquanto Perin, Freitas e Coelho (2023) permitem compreender a competência digital como um conjunto complexo de capacidades que pode ser desenvolvido progressivamente. Comunidades de aprendizagem profissional, grupos de planejamento e momentos de formação na escola podem oferecer apoio mais contextualizado do que os treinamentos genéricos.

Também é importante evitar a ideia de que professores mais idosos ou com mais tempo de carreira sejam naturalmente resistentes à tecnologia. A competência digital não depende exclusivamente da geração, mas também das experiências, das oportunidades de formação e das condições de trabalho. Paz, Pontarolo e Peloso (2022) apresentam a competência digital como uma construção que pode ser desenvolvida, e

Dusi, Pedrosa e Santos (2024) associam esse aprendizado à trajetória profissional. Aureliano e Queiroz (2023) demonstram que situações desafiadoras podem desencadear processos intensos de apropriação tecnológica, enquanto Kleemann e Machado (2025) mostram que a pandemia levou profissionais a reinventar suas práticas. A formação deve partir das necessidades dos docentes, respeitar diferentes níveis de conhecimento e evitar abordagens que causem constrangimento ou culpabilização. Felix, Octaviani e Freitas (2024) destacam a necessidade de considerar o desenvolvimento e as características dos estudantes, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) analisam os desafios das tecnologias no processo educativo. Nem toda atividade se beneficia de uma tela ou de uma plataforma. Leitura em material impresso, conversa presencial, atividade manual, observação do ambiente, brincadeira e interação corporal mantêm sua relevância. A competência docente envolve justamente saber quando usar e quando não usar determinado recurso. Reis e Negrão (2022) vinculam as tecnologias às escolhas curriculares e Perin, Freitas e Coelho (2023) reforçam que a integração digital precisa ocorrer de modo consciente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nos permitiu compreender que as tecnologias digitais passaram a integrar de maneira significativa os processos educacionais e a modificar as formas de acesso ao conhecimento, de comunicação, de planejamento, de avaliação e de interação. Ferramentas digitais e plataformas de ensino ampliam as possibilidades de organização das atividades, diversificação dos materiais, acompanhamento da aprendizagem e da participação dos estudantes. Entretanto, a presença de recursos tecnológicos não constitui, isoladamente, inovação pedagógica. A qualidade da integração depende dos objetivos que orientam seu uso, das características dos alunos e da capacidade de articular recursos digitais às demais experiências formativas.

A educação a distância e as experiências de ensino remoto evidenciaram, com particular intensidade, tanto o potencial quanto as limitações das tecnologias. A flexibilidade de tempo e espaço pode ampliar o acesso à educação e favorecer novas formas de interação, mas dificuldades de conectividade, ausência de equipamentos, desigualdade socioeconômica e pouca preparação para o trabalho digital

continuam a limitar esses benefícios. Por isso, a democratização tecnológica requer investimentos públicos, infraestrutura adequada, políticas de inclusão e sistemas educacionais capazes de garantir que as inovações estejam disponíveis de forma equitativa.

Conclui-se, portanto, que a integração das tecnologias à educação precisa ser acompanhada de formação docente contínua, planejamento pedagógico, análise crítica das plataformas e compromisso com a inclusão. O professor permanece como agente essencial para transformar informação em conhecimento e recurso técnico em experiência educativa. O desafio contemporâneo não consiste em utilizar tecnologias em todas as atividades, mas em reconhecer quando e como elas podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a tecnologia deixa de ocupar o lugar de finalidade e passa a atuar como recurso a serviço de uma educação mais acessível, participativa, crítica e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações para a formação continuada e para as práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023. DOI: 10.1590/0102-469839080.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e da padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61619.

BARROS, Vilma Luísa Siegloch; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Tecnologias digitais na formação de professores. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**,

Recife, v. 13, n. 2, p. 60-80, 2022. DOI: 10.51359/2177-9309.2022.254215.

DEXHEIMER, Elisandra Aparecida Moura; SILVA, Madalena Pereira da. Políticas públicas para a inserção de tecnologias na educação. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 10, p. 1-22, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2024v10.69851.

DUSI, Luciana de Lima; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Tecnologias digitais e aprendizagem docente: histórias em função de um saber específico. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 119-132, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p119-132.

ERNANDES, Itamar; ALMEIDA, Bruna Lorena Oliveira dos Santos; CARLOS, Josefa Samara da Conceição; SILVA, Antonio Carlos da; CORRÊA, Adriana Maria; FRANÇA, Erivelton Fernandes. O papel das tecnologias na educação: tendências, desafios e oportunidades. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 1431-1446, 2024. DOI: 10.56238/arev6n2-059.

ESCALIANTE, Lucas Caniati; GARBIN, Mônica Cristina; SANTOS, Rafael Alberto Alves dos; MARQUES, Daniel Ballester. O espectro TPACK na interação entre cursos

superiores à distância. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e55515, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e55515.

FELIX, Bruna Silva; OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic; FREITAS, Rafaela de Oliveira Falcão. O desenvolvimento infantil e a integração das tecnologias digitais na educação. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e13801, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.13801.

JOVER, Brenda; CHAGAS, Ângela; SARAIVA, Mateus; LUCE, Maria Beatriz. A Seduc-RS na apropriação das TDIC no Ensino Médio: o que a análise das notícias institucionais revela? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61616, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61616.

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane. Educação em tempos de pandemia: o papel das tecnologias digitais na reinvenção da prática pedagógica: Ciência **& Educação**, Bauru, v. 31, e25063, 2025. DOI: 10.1590/1516-731320250063.

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane Costa; PEREIRA, Elaine Corrêa. Tecnologias digitais e educação: desafios no processo de ensino e aprendizagem. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e14557, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14557.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; MORAES, Letícia Aparecida Nunes; PEREIRA, Tatiana da Silva. Ensino remoto emergencial e tecnologias digitais: tessituras curriculares no processo de (trans)formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61395, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61395.

MENDES, J. de F.; BASTOS, A. M. de M. F.; L., N. M. As tecnologias digitais na educação: uma análise da legislação brasileira. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e61532, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e61532.

PAZ, Daiane Padula; PONTAROLO, Edilson; PELOSO, Franciele Clara. Competência digital docente: uma revisão de literatura. **Texto Livre**, Belo Horizonte, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.39263.

PERIN, Eloni dos Santos; FREITAS, Maria do Carmo Duarte; COELHO, Taiane Ritta. Modelo de competência docente digital: revisão bibliométrica e de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e35344, 2023. DOI: 10.1590/0102-469835344.

REBELO, Andressa Santos. Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de COVID-19: registros do Censo Escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 123, p. 197-206, 2024. DOI: 10.1590/CC273252.

REIS, D. A. dos; NEGRÃO, F. da C. O uso pedagógico das tecnologias digitais: do currículo à formação de professores em tempos de pandemia. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 65, p. 174-187, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p174-187.

ZANOTTI, E. da S. S. A importância das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem pós-COVID-19. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 23, n. 9, p. 1-17, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n9-052.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA E AS MELHORES PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES, ABORDANDO TEMAS COMO ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ana Carla da Silva Borges Tavares; Ana Paula Cunha Viana de Souza; Cristiana Pereira dos Santos; Dayane Vieira de Oliveira Borges; Delice Gonçalves da Silva; Edileuza Ferraz de Araújo; Fabiany de Queiroz Paim Souza; Fernando Antônio de Souza Santos; Heloneida Cristiane Ximenes Ferreira; Maria Eunice Pereira Barros; Meire Hartt da Silva; Stefanni Silva Gomes



RESUMO

A formação continuada de professores constitui um processo essencial para o aprimoramento da prática pedagógica e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional diante das constantes transformações que atravessam a educação. Este capítulo tem como objetivo analisar a importância da formação permanente dos educadores, considerando a atualização pedagógica, a incorporação crítica das tecnologias digitais, as práticas colaborativas e os desafios relacionados à implementação de ações formativas na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas nacionais recentes relacionadas à formação e ao trabalho docente. A discussão evidencia que processos formativos contextualizados favorecem a reflexão sobre a prática, a atualização dos conhecimentos, a autonomia profissional e a construção coletiva de estratégias adequadas às necessidades dos estudantes. Verifica-se, ainda, que a formação continuada não deve restringir-se a cursos pontuais ou a certificações, mas deve integrar a trajetória profissional e o cotidiano escolar. Conclui-se que políticas formativas permanentes, participativas e articuladas à realidade das escolas

contribuem para o fortalecimento da profissão docente e para a qualidade dos processos educativos.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui uma dimensão fundamental da qualidade educacional, sobretudo porque a docência se desenvolve em uma sociedade marcada por mudanças culturais, científicas, curriculares e tecnológicas cada vez mais rápidas. A conclusão de um curso de licenciatura oferece conhecimentos indispensáveis para a entrada na profissão, porém não contempla antecipadamente todas as situações que serão vivenciadas ao longo da carreira. Plácido, Alberto e Plácido (2021) compreendem a formação continuada como um componente que acompanha a própria constituição profissional do educador, uma vez que o trabalho docente exige reflexão permanente sobre as decisões pedagógicas. Em perspectiva semelhante, Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) relacionam esse processo ao desenvolvimento profissional, o que permite superar uma concepção de formação limitada à participação eventual em cursos e

ampliar o entendimento para um percurso de aprendizagem construído ao longo de toda a trajetória ocupacional.

As transformações ocorridas no campo educacional também ampliaram as competências exigidas dos professores. As novas formas de acesso à informação, a presença das tecnologias digitais, a diversidade nas salas de aula e a necessidade de metodologias capazes de favorecer maior participação dos estudantes exigem uma revisão constante das escolhas pedagógicas. Machado et al. (2021) demonstram que as tecnologias podem integrar tanto ações institucionalizadas de formação quanto processos de autoformação docente, enquanto Vasconcelos e Rocha (2024) situam o desenvolvimento profissional no contexto das orientações nacionais voltadas à preparação de professores. Nesse cenário, atualizar-se não significa seguir toda inovação apresentada ao sistema educacional, mas desenvolver conhecimentos e critérios suficientes para selecionar, adaptar e utilizar recursos de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem.

A formação continuada ganha maior significado quando parte das condições concretas nas quais o educador exerce a profissão. Modelos padronizados, desvinculados da realidade escolar, podem apresentar conteúdos relevantes,

mas não conseguem estabelecer uma relação efetiva com as necessidades vivenciadas pelos participantes. Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam o diálogo, as reflexões e as trocas profissionais como componentes capazes de tornar a formação mais próxima do cotidiano de trabalho, enquanto Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a relevância das iniciativas desenvolvidas por estados e municípios brasileiros. A formação passa, então, a ser entendida como responsabilidade compartilhada entre o próprio docente, as escolas, as redes de ensino e os responsáveis pelas políticas educacionais, e não como uma obrigação exclusivamente individual.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como a formação continuada pode contribuir para que os professores respondam aos desafios contemporâneos sem perder a autonomia necessária ao exercício da profissão. Anadon e Silva (2023) chamam a atenção para os diferentes sentidos assumidos pelas políticas de formação e de desenvolvimento profissional, enquanto Oliveira, Silva e Alencar (2022) aproximam a formação da práxis pedagógica e de uma concepção humanizadora da educação. Diante disso, torna-se necessário analisar não apenas a oferta de oportunidades

formativas, mas também sua qualidade, continuidade, relação com a prática e capacidade de promover desenvolvimento profissional efetivo. Assim, apresenta-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a formação continuada pode favorecer a atualização pedagógica, o desenvolvimento profissional e a ressignificação das práticas dos professores da Educação Básica?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores. Especificamente, pretende-se compreender as relações entre formação permanente e desenvolvimento profissional; discutir a atualização pedagógica e a ressignificação das práticas docentes; analisar as contribuições das tecnologias digitais para os processos formativos; refletir sobre práticas colaborativas, reflexivas e contextualizadas; e identificar desafios e perspectivas para a consolidação da formação continuada na Educação Básica. Barcellos e Coelho (2022) demonstram a relevância da formação em diferentes áreas da atuação pedagógica, enquanto Alonço et al. (2024) confirmam a permanência dessa temática nas discussões nacionais contemporâneas sobre a preparação e o desenvolvimento dos professores.

Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na leitura, seleção, interpretação e discussão de artigos científicos nacionais relacionados à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente. Foram utilizados como descritores de busca: "formação continuada de professores", "desenvolvimento profissional docente", "atualização pedagógica", "práticas docentes", "tecnologias digitais na formação docente" e "formação colaborativa de professores". Como critérios de inclusão, priorizaram-se publicações brasileiras, produções integralmente disponíveis, trabalhos diretamente relacionados aos objetivos estabelecidos e materiais publicados prioritariamente entre 2021 e 2026. Foram excluídos estudos duplicados, publicações sem autoria identificada, textos sem relação direta com a formação docente e materiais cujo conteúdo não contribuísse para os eixos discutidos. Oliveira e Moura (2023) e Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) contribuíram para a compreensão dos princípios, da gestão e das condições necessárias à constituição de processos formativos consistentes.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Plácido, Alberto e Plácido (2021) permitem compreender a formação continuada como parte da própria constituição profissional do professor, e não como atividade acessória realizada apenas em momentos determinados da carreira. Essa compreensão torna-se especialmente importante quando se considera que o exercício da docência envolve situações imprevisíveis, relações humanas, transformações curriculares e demandas que não podem ser integralmente antecipadas pela graduação. Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) aproximam a continuidade formativa do desenvolvimento profissional docente, conceito que ultrapassa a ideia de acumular cursos e certificados e envolve mudanças progressivas na maneira como o professor compreende sua profissão. Dessa forma, desenvolver-se profissionalmente significa ampliar repertórios, aprofundar conhecimentos, rever convicções, analisar experiências e encontrar novas maneiras de responder às necessidades do contexto educacional.

A formação inicial permanece indispensável, mas não representa um ponto de chegada definitivo. Barcellos e

Coelho (2022) mostram que diferentes áreas do ensino apresentam necessidades específicas de aperfeiçoamento, enquanto Alonço et al. (2024) evidenciam a diversidade temática das produções nacionais sobre formação continuada. O professor que ingressa na profissão encontra situações que exigem a articulação entre conhecimentos científicos e pedagógicos e experiências concretas. Ao longo do tempo, novas demandas surgem e fazem com que determinados conhecimentos sejam aprofundados ou reinterpretados. Por esse motivo, o desenvolvimento profissional precisa ser compreendido como um processo longitudinal, relacionado aos diferentes momentos da carreira e às transformações que ocorrem dentro e fora da escola.

Nesse sentido, Plácido, Alberto e Plácido (2021) defendem uma formação que forneça condições para o educador construir conhecimentos vinculados aos desafios que efetivamente encontra na profissão:

> Neste sentido, a formação docente tende a contribuir para o desenvolvimento do exercício docente e a corroborar de maneira comprometida diante dos desafios provenientes do exercício da profissão. Isto significa que a formação de professores implica uma educação cidadã

> e humana. Assim, torna-se necessária uma formação continuada que ofereça ao docente condições para exercer suas funções de maneira coerente e transformadora. Ora, a formação continuada de professores consiste em proporcionar ao corpo docente tempo e espaço para a construção de saberes que correspondam aos desafios educacionais de uma sociedade, cujas mudanças são abruptas e constantes. (Plácido; Alberto; Plácido, 2021, p. 85).

A formação continuada e o desenvolvimento profissional não podem ser dissociados das condições oferecidas ao educador para estudar e refletir sobre sua atuação. Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) acrescentam que a gestão das ações formativas constitui um aspecto relevante para a efetividade dos programas, enquanto Estácio, Santos e Moreira (2025) apontam a importância das iniciativas desenvolvidas no âmbito das redes públicas. Quando a formação depende exclusivamente da disponibilidade pessoal, do investimento financeiro individual ou do tempo que sobra após longas jornadas, amplia-se a possibilidade de desigualdade no acesso ao aperfeiçoamento. A formação deve, portanto, integrar as políticas de valorização da

carreira e ser reconhecida como componente do trabalho profissional.

O desenvolvimento profissional também envolve a construção e a reconstrução da identidade docente. Borges e Marques (2022) relacionam a formação continuada à possibilidade de transformação profissional, enquanto Oliveira, Silva e Alencar (2022) aproximam o processo formativo da práxis pedagógica e de uma perspectiva humanizadora. A experiência acumulada em sala de aula, as relações com estudantes e colegas, os desafios institucionais e os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória contribuem para modificar a maneira como o professor percebe seu papel. Assim, a identidade profissional não é produzida apenas durante a graduação nem permanece estática após o ingresso na carreira, pois se transforma à medida que o educador vivencia novas situações e atribui novos significados ao próprio trabalho.

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) também permitem compreender que o aperfeiçoamento não pode ser reduzido à mera atualização técnica. Um professor pode conhecer diversos métodos e recursos sem necessariamente desenvolver capacidade de analisar qual deles se mostra mais pertinente a determinada situação. Oliveira e Moura

(2023), ao discutirem princípios relacionados à formação continuada, ajudam a perceber a importância de propostas que estimulem a análise, a fundamentação e a tomada de decisão. O desenvolvimento profissional envolve, portanto, não apenas saber o que fazer, mas compreender por que fazer, quando fazer e quais consequências determinada escolha pode acarretar. Essa dimensão reflexiva diferencia uma formação baseada na mera reprodução de modelos de outra voltada à construção de autonomia.

A identidade profissional também aparece de maneira significativa no artigo de Plácido, Alberto e Plácido (2021):

> É importante reforçar que a formação continuada pode propiciar ao docente, ao mesmo tempo, qualificação profissional e contato direto com a realidade social, elementos necessários à construção da identidade docente. Nessa perspectiva, a formação de professores não é a mesma coisa que "atualizar" os conteúdos da disciplina que leciona ou os métodos de ensino, mas vai além disso, pois trata-se, antes de tudo, do envolvimento do professor com a sua própria formação, mantendo uma relação mútua entre as experiências anteriores e as do processo formativo. Pode-se, portanto, dizer que a identidade da profissão docente se constrói na significação social da profissão e na forma como ela se

> relaciona às transformações culturais. (Plácido; Alberto; Plácido, 2021, p. 88).

Esse entendimento amplia o conceito de formação ao reconhecer a experiência anterior do professor como parte do processo. Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam justamente o diálogo e as trocas entre docentes, ao passo que Borges e Marques (2022) relacionam a formação e a transformação profissional. Não se trata de abandonar os conhecimentos acadêmicos para privilegiar apenas a experiência, mas de estabelecer uma comunicação entre essas dimensões. A formação torna-se mais significativa quando o educador consegue relacionar conceitos discutidos em determinado curso com situações que efetivamente vivencia e, a partir daí, reformular as maneiras de interpretar os problemas encontrados.

A participação do professor no planejamento da própria formação constitui outro elemento decisivo. Anadon e Silva (2023) oferecem subsídios para uma leitura crítica de políticas nas quais o desenvolvimento profissional pode assumir caráter prescritivo, enquanto Estácio, Santos e Moreira (2025) mostram que diferentes iniciativas formativas têm sido implementadas pelas redes brasileiras.

Uma formação planejada sem consultar os educadores corre o risco de priorizar temas pouco relacionados às necessidades daquele grupo. Isso não significa que o participante precise determinar sozinho todo o conteúdo, mas que sua experiência, suas dificuldades e seus interesses profissionais devem constituir referências relevantes para a elaboração das propostas.

Magalhães, Alves e Hamid (2025) permitem ainda perceber que o desenvolvimento profissional se fortalece quando há intercâmbio de saberes entre professores. Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) reforçam essa perspectiva ao associar a formação ao desenvolvimento da carreira. No cotidiano escolar, diferentes profissionais acumulam experiências, estratégias e conhecimentos que podem contribuir com os colegas. Contudo, tais saberes muitas vezes permanecem restritos às salas de aula de cada professor. Criar momentos destinados à socialização de práticas, à discussão de dificuldades e ao planejamento coletivo possibilita transformar conhecimentos individuais em patrimônio profissional compartilhado.

Oliveira e Moura (2023) discutem elementos capazes de estruturar propostas formativas consistentes, enquanto Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) evidenciam a

relevância da gestão desses processos. Uma palestra isolada pode apresentar ideias relevantes, mas dificilmente oferece tempo suficiente para que o professor compreenda determinado conceito, o experimente em sua prática e, posteriormente, analise os resultados. Programas organizados em etapas sucessivas possibilitam estudo, aplicação, retorno e revisão, características mais coerentes com uma concepção de desenvolvimento profissional.

O acompanhamento também permite reconhecer que nem todas as mudanças ocorrerão imediatamente. Barcellos e Coelho (2022) mostram como a formação pode assumir diferentes objetivos conforme o campo educacional, e Alonço et al. (2024) revelam a diversidade dos enfoques presentes nas produções nacionais. Em determinadas situações, o professor precisa de tempo para compreender um novo recurso, adaptá-lo ao seu contexto e verificar se os resultados correspondem às expectativas. O desenvolvimento profissional não pode ser avaliado apenas pelo número de atividades concluídas, pois envolve processos qualitativos que incluem segurança profissional, capacidade reflexiva, repertório pedagógico e autonomia para tomar decisões.

Plácido, Alberto e Plácido (2021) tratam o próprio local de atuação como um espaço onde a formação pode ocorrer, enquanto Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam os processos construídos por meio da reflexão e do diálogo profissional. Reuniões pedagógicas, conselhos de classe, análise das produções dos estudantes, elaboração de projetos e grupos de estudo podem assumir caráter formativo quando organizados com essa finalidade. O cotidiano deixa de ser visto apenas como espaço de aplicação de conhecimentos elaborados externamente e passa a oferecer problemas, experiências e saberes que alimentam a própria formação.

Vasconcelos e Rocha (2024) permitem situar essa discussão no campo das políticas nacionais voltadas ao desenvolvimento profissional, e Oliveira, Silva e Alencar (2022) reforçam a necessidade de uma formação vinculada à práxis. A aproximação entre políticas, escola e professor torna-se fundamental, pois uma formação realmente permanente não pode depender apenas de cursos oferecidos ocasionalmente. Ela precisa integrar a dinâmica institucional, articulando momentos formais de estudo com processos cotidianos de reflexão e colaboração.

3 ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

A atualização pedagógica constitui uma das dimensões mais visíveis da formação continuada, mas não deve ser confundida com uma busca incessante por novidades metodológicas. Plácido, Alberto e Plácido (2021) defendem uma formação articulada à práxis, enquanto Borges e Marques (2022) relacionam os processos formativos à transformação profissional. Nessa perspectiva, atualizar-se significa manter-se aberto a novos conhecimentos sem abandonar a análise crítica das práticas já construídas. Uma estratégia utilizada há vários anos pode continuar adequada quando responde aos objetivos educacionais, ao mesmo tempo em que práticas consolidadas podem exigir reformulação diante das mudanças observadas nos estudantes e nas condições de ensino.

A ressignificação ocorre quando o professor atribui novos sentidos ao que faz e reconstrói suas decisões com base em conhecimentos, experiências e reflexões. Oliveira, Silva e Alencar (2022) aproximam a formação docente de uma práxis humanizadora, enquanto Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) relacionam esse movimento ao desenvolvimento

profissional. Modificar uma prática não significa simplesmente substituir um procedimento antigo por outro considerado moderno, mas compreender as razões da mudança e avaliar sua pertinência. Quando essa dimensão reflexiva não está presente, há risco de que metodologias sejam incorporadas apenas sob pressão institucional ou por modismo.

Barcellos e Coelho (2022) demonstram que as necessidades formativas podem variar conforme a área de ensino e os objetivos educacionais pretendidos, ao passo que Alonço et al. (2024) evidenciam uma diversidade semelhante nas discussões nacionais sobre a formação de professores. Isso significa que a atualização pedagógica não pode ser completamente padronizada. Professores de diferentes componentes curriculares, etapas da escolarização e contextos sociais enfrentam situações distintas. Uma formação relevante precisa reconhecer essas particularidades e oferecer aos profissionais fundamentos adaptáveis.

Magalhães, Alves e Hamid (2025) colocam o diálogo e a troca de experiências em posição central, enquanto Plácido, Alberto e Plácido (2021) relacionam diretamente a formação e o exercício reflexivo da profissão. Uma atividade

que não produziu o resultado esperado pode transformar-se em uma oportunidade de desenvolvimento quando o professor analisa suas escolhas, identifica fatores que interferiram no processo e planeja outras possibilidades. A prática deixa, assim, de ser compreendida apenas como execução e passa a ser também objeto de estudo.

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) associam desenvolvimento profissional à capacidade de enfrentar novos desafios, enquanto Oliveira e Moura (2023) discutem princípios necessários à constituição de propostas formativas. Planejar não consiste apenas em preencher documentos ou distribuir conteúdos ao longo de um determinado período. Trata-se de antecipar objetivos, selecionar estratégias, observar características da turma e definir formas de acompanhamento. Quando a formação contribui para aprimorar esse processo, seus efeitos alcançam diretamente o cotidiano escolar.

Borges e Marques (2022) permitem relacionar a formação e a transformação da atuação profissional, enquanto Vasconcelos e Rocha (2024) situam o desenvolvimento docente no conjunto de orientações destinadas à profissão. Avaliações centradas exclusivamente em um único instrumento podem deixar de revelar diferentes formas de

aprendizagem. A atualização pedagógica pode contribuir para que o educador diversifique procedimentos, observe processos, ofereça devolutivas e utilize os resultados para reorganizar as intervenções.

Magalhães, Alves e Hamid (2025) evidenciam, ainda, que a atualização torna-se mais consistente quando ocorre de forma coletiva. Estácio, Santos e Moreira (2025) mostram a relevância das iniciativas institucionais para que tais processos não dependam apenas da vontade individual. Quando os professores discutem planejamentos e estratégias, dificuldades que inicialmente parecem particulares podem ser reconhecidas como desafios compartilhados. A construção conjunta de respostas reduz o isolamento e amplia o repertório disponível a cada profissional.

Anadon e Silva (2023) contribuem para questionar concepções de desenvolvimento profissional excessivamente prescritivas, enquanto Oliveira, Silva e Alencar (2022) defendem uma práxis vinculada à humanização e à reflexão. Não existe método universal capaz de produzir os mesmos resultados em todos os contextos. O professor precisa conhecer diferentes

possibilidades, compreender seus fundamentos e decidir como adaptá-las às condições reais da turma.

Barcellos e Coelho (2022) mostram a importância de preparar professores para objetivos específicos de aprendizagem, ao passo que Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) destacam a necessidade de desenvolvimento contínuo diante dos desafios profissionais. Salas de aula heterogêneas exigem flexibilidade metodológica, diferentes formas de mediação e atenção às características dos sujeitos. A atualização pedagógica torna-se, nesse sentido, uma resposta à própria complexidade do processo educativo.

Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) permitem perceber que nenhuma mudança ocorre independentemente das condições institucionais, enquanto Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a responsabilidade das redes públicas na organização dos processos formativos. Não é coerente exigir práticas inovadoras quando os professores não dispõem de tempo, recursos ou de apoio pedagógico para implementá-las. Atualização e valorização profissional precisam caminhar juntas, pois novas expectativas aumentam as responsabilidades atribuídas ao educador.

Gomes, Guimarães e Cruz (2022) mostram como a pandemia tornou particularmente evidente a necessidade de rever

práticas pedagógicas diante de situações inesperadas, enquanto Machado et al. (2021) apontam o potencial das tecnologias para apoiar processos de formação e de autoformação. A experiência daquele período demonstrou que professores conseguem reorganizar rapidamente sua atuação quando necessário, mas também revelou o custo profissional de mudanças realizadas sem planejamento adequado, infraestrutura adequada ou preparação prévia.

A ressignificação não deve, portanto, depender apenas de crises que obriguem o professor a modificar sua prática. Oliveira e Moura (2023) ajudam a pensar a formação como um processo estruturado, enquanto Magalhães, Alves e Hamid (2025) demonstram a relevância de espaços permanentes de reflexão. O objetivo consiste em estabelecer uma cultura profissional na qual analisar e aperfeiçoar práticas seja parte regular do trabalho, não uma reação emergencial.

4 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Machado et al. (2021) demonstram que as tecnologias digitais passaram a ocupar posição relevante tanto na

formação continuada quanto nos processos de autoformação docente, enquanto Gomes, Guimarães e Cruz (2022) evidenciam que essa necessidade se tornou ainda mais visível no contexto da pandemia. A presença crescente de ambientes virtuais, plataformas educacionais, recursos multimídia e ferramentas de comunicação ampliou as possibilidades de acesso à informação e modificou a maneira como os professores aprendem ao longo de suas carreiras. Entretanto, a formação tecnológica não deve limitar-se ao domínio operacional de programas e equipamentos, pois a competência pedagógica exige compreender as finalidades, os limites e as possibilidades de cada recurso.

Silva e Mattos (2023) evidenciam que a experiência do ensino remoto obrigou muitos professores a ampliar rapidamente seus conhecimentos relacionados ao uso de ferramentas digitais, enquanto Machado et al. (2021) demonstram que tais recursos podem favorecer a autonomia e a aprendizagem profissional. O período pandêmico tornou evidente uma diferença essencial entre saber operar uma plataforma e saber utilizá-la pedagogicamente. O domínio técnico permite acessar determinada ferramenta, mas somente o conhecimento

pedagógico possibilita decidir como ela pode favorecer a interação, a aprendizagem, a avaliação ou a comunicação.

> Durante a pandemia, os professores se adaptaram e recorreram amplamente à tecnologia e às mídias sociais para aprimorar suas práticas de ensino. Eles ajustaram o formato das aulas, adotaram abordagens assíncronas para facilitar o acesso de alunos com poucos recursos tecnológicos e forneceram material impresso para os sem acesso à tecnologia. A formação continuada foi vital nesse processo de adaptação, permitindo que os professores refletissem sobre suas práticas e se reinventassem como mediadores entre os alunos e o conhecimento. Em meio ao isolamento social, os professores foram incentivados a utilizar o tempo disponível para cursos online, leitura de livros e artigos, e participação em encontros virtuais, mantendo-se atualizados e refletindo sobre sua prática pedagógica. (Silva; Mattos, 2023, p. 5).

Gomes, Guimarães e Cruz (2022) revelam a necessidade de processos formativos capazes de apoiar os professores diante de mudanças, enquanto Plácido, Alberto e Plácido (2021) reforçam a articulação entre formação e reflexão sobre a prática. Durante a pandemia, recursos digitais também foram utilizados como resposta a uma emergência.

No período posterior, tornou-se possível avaliar criticamente o que dessas experiências pode ser incorporado às práticas regulares e o que correspondeu apenas a soluções provisórias.

Machado et al. (2021) também permitem perceber que o ambiente digital ampliou as possibilidades de autoformação. Oliveira e Moura (2023), entretanto, ajudam a compreender que uma proposta formativa consistente precisa de princípios e de organização. O professor atualmente consegue acessar cursos, palestras, comunidades profissionais, artigos, vídeos e materiais em diferentes plataformas. Essa disponibilidade representa uma oportunidade importante, mas exige capacidade de selecionar fontes confiáveis, estabelecer prioridades e relacionar os conteúdos encontrados às necessidades profissionais.

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) situam a formação em um processo amplo de desenvolvimento profissional, enquanto Barcellos e Coelho (2022) mostram a necessidade de relacionar os processos formativos a objetivos pedagógicos específicos. Uma apresentação projetada na tela pode reproduzir exatamente a mesma lógica expositiva já utilizada no quadro. A mudança no suporte não garante

alteração na experiência de aprendizagem. O valor pedagógico decorre da forma como o recurso é utilizado.

Plácido, Alberto e Plácido (2021) reconhecem essa importância das tecnologias sem separá-las das demais dimensões da formação profissional:

> O objetivo deste artigo não é contrapor a importância e a necessidade de cursos específicos de formação continuada, pois é perceptível que a profissão de docente enfrenta desafios imprevisíveis; portanto, é imperioso que o professor participe de cursos de atualização, bem como de seminários, congressos, fóruns e palestras voltados à sua área de atuação. Tal movimento permite perceber conhecimentos profissionais que possibilitam ao docente dialogar, em igualdade de condições, com os demais profissionais em um mundo do trabalho em que predominam as relações multidisciplinares. Além da participação em cursos e na capacitação, as tecnologias da informação e da comunicação constituem excelentes recursos pedagógicos a serem explorados e valorizados, a fim de que a atualização profissional se torne sólida e coesa. (Plácido; Alberto; Plácido, 2021, p. 91).

Os recursos tecnológicos precisam integrar-se a um projeto mais amplo de atualização profissional. Alonço et al. (2024)

mostram que as necessidades de formação assumem características específicas conforme as áreas do conhecimento, enquanto Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam os processos de diálogo entre profissionais. Uma ferramenta digital pode apresentar possibilidades bastante distintas para professores de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática ou Educação Infantil, o que torna inadequado oferecer capacitações exclusivamente técnicas e descontextualizadas.

Gomes, Guimarães e Cruz (2022) permitem compreender a relação entre formação, inovação e adaptação pedagógica, enquanto Machado et al. (2021) demonstram o potencial dos recursos digitais para processos autônomos de aprendizagem profissional. Estratégias como a produção colaborativa, as atividades híbridas, o uso de ambientes virtuais e a elaboração de materiais multimodais podem ampliar as formas de participação dos estudantes. Entretanto, cada escolha precisa estar relacionada aos objetivos pedagógicos e às características da turma.

Vasconcelos e Rocha (2024) inserem o desenvolvimento profissional em um conjunto mais amplo de competências necessárias ao exercício da profissão, enquanto Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) demonstram que os desafios atuais

ultrapassam o simples domínio de conteúdos. Proteção de dados, direitos autorais, confiabilidade das fontes, exposição de estudantes, uso responsável de inteligência artificial e circulação de informações são temas que devem fazer parte da preparação contemporânea dos educadores.

Silva e Mattos (2023) relatam que, durante o ensino remoto, estratégias precisaram ser adaptadas aos estudantes sem acesso adequado a recursos digitais, enquanto Gomes, Guimarães e Cruz (2022) mostram as dificuldades surgidas no processo de adaptação docente. O uso de tecnologias pode ampliar oportunidades educacionais, mas também pode produzir novas formas de exclusão quando depende de equipamentos, conectividade ou conhecimentos que não estão igualmente disponíveis a todos.

Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a relevância das iniciativas públicas de formação, enquanto Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) apontam a necessidade de uma gestão adequada dos processos formativos. Não é suficiente incentivar professores a utilizar tecnologias sem oferecer infraestrutura, suporte técnico, formação pedagógica e tempo para experimentação. A inovação sustentável precisa ser acompanhada de condições concretas de implementação.

Magalhães, Alves e Hamid (2025) permitem ainda perceber que a aprendizagem tecnológica pode ser construída colaborativamente, e Machado et al. (2021) mostram que as tecnologias também servem como ferramentas para a própria formação. Professores podem compartilhar materiais e experiências, analisar recursos e apoiar colegas menos familiarizados com determinadas ferramentas. Essa dinâmica valoriza os conhecimentos existentes na própria equipe e evita que toda a formação tecnológica dependa exclusivamente de especialistas externos.

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) relacionam desenvolvimento profissional à capacidade de enfrentar e analisar desafios, enquanto Oliveira e Moura (2023) demonstram a importância de princípios estruturantes nas propostas formativas. Depois de incorporar uma ferramenta, o professor precisa observar se ela favoreceu efetivamente a aprendizagem, a participação ou a comunicação. Caso contrário, a tecnologia corre o risco de se tornar apenas mais uma exigência na rotina profissional.

5 PRÁTICAS COLABORATIVAS, REFLEXIVAS E CONTEXTUALIZADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As práticas colaborativas constituem uma alternativa importante aos modelos de formação baseados exclusivamente na transmissão de conhecimentos por especialistas externos. Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam o diálogo, as reflexões e as trocas entre professores, enquanto Plácido, Alberto e Plácido (2021) situam a formação como um processo relacionado à própria experiência profissional. Quando professores discutem situações concretas, apresentam estratégias e analisam dificuldades em conjunto, o conhecimento produzido deixa de circular apenas em uma direção e passa a ser construído no encontro entre diferentes experiências.

Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a relevância das iniciativas promovidas pelos sistemas de ensino, enquanto Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) chamam a atenção para a gestão dos processos formativos. Reunir professores fisicamente não implica necessariamente a construção de uma prática colaborativa. Para que isso aconteça, são necessários tempo, objetivos definidos, relações de confiança e o reconhecimento de que dúvidas e

dificuldades profissionais podem ser discutidas sem assumirem caráter avaliativo ou punitivo.

Plácido, Alberto e Plácido (2021) relacionam a reflexão à própria construção da práxis, e Oliveira, Silva e Alencar (2022) acrescentam uma perspectiva humanizadora a essa compreensão. A reflexão profissional permite que o professor ultrapasse a mera repetição de procedimentos e examine os fundamentos de suas decisões. Quando essa análise ocorre coletivamente, diferentes interpretações enriquecem o processo. Um problema observado por um educador pode ser analisado a partir das experiências de colegas, o que amplia as possibilidades de compreensão e de intervenção.

Barcellos e Coelho (2022) mostram a especificidade das necessidades formativas conforme determinados objetivos de ensino, enquanto Alonço et al. (2024) revelam a pluralidade das produções nacionais sobre formação docente. Professores que atuam em etapas, disciplinas e comunidades diferentes enfrentam desafios particulares. Programas totalmente padronizados podem estabelecer conhecimentos comuns, mas precisam permitir adaptações às características dos grupos atendidos.

Magalhães, Alves e Hamid (2025) reforçam a importância da troca profissional, enquanto Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) aproximam a formação continuada do desenvolvimento docente. Compartilhar uma prática não significa apresentá-la como um modelo pronto para reprodução. O valor da colaboração reside justamente na possibilidade de compreender os princípios envolvidos e analisar como podem ser adaptados. Uma estratégia que funcionou em determinada turma pode exigir modificações importantes antes de ser aplicada a outro contexto.

Oliveira e Moura (2023) ajudam a compreender a necessidade de princípios que valorizem a participação dos profissionais, enquanto Borges e Marques (2022) relacionam formação e transformação. O educador não chega a uma atividade formativa desprovido de conhecimentos. Sua experiência, suas escolhas anteriores e seu conhecimento sobre os estudantes constituem pontos de partida que podem dialogar com novos referenciais.

Silva e Mattos (2023) mostram, inclusive, que colocar os professores em posição ativa no processo formativo pode favorecer maior aproximação com a realidade escolar, enquanto Magalhães, Alves e Hamid (2025) reforçam o potencial das trocas profissionais. Quando o docente assume

a função de compartilhar determinado conhecimento com os colegas, precisa organizar suas ideias, justificar escolhas e sistematizar aspectos de sua prática. Esse movimento pode promover desenvolvimento tanto para quem apresenta quanto para os demais participantes.

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) evidenciam a importância de processos que favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo, enquanto Plácido, Alberto e Plácido (2021) colocam a reflexão sobre a prática em posição central. A análise conjunta de planejamentos, atividades, materiais e produções dos estudantes permite que os professores identifiquem elementos que talvez não fossem percebidos individualmente.

Esse tipo de colaboração precisa, contudo, afastar-se da lógica de fiscalização. Anadon e Silva (2023) permitem refletir criticamente sobre práticas de formação excessivamente vinculadas ao controle e à responsabilização, enquanto Oliveira, Silva e Alencar (2022) apontam para uma concepção humanizadora da práxis. Se o professor acredita que admitir uma dificuldade acarretará consequências negativas, dificilmente participará abertamente do processo. A formação precisa criar segurança para a exposição de dúvidas, erros e incertezas.

Estácio, Santos e Moreira (2025) revelam a necessidade de ações formativas integradas às políticas das redes, enquanto Magalhães, Alves e Hamid (2025) demonstram o potencial do diálogo profissional. Planejar com colegas permite observar relações entre componentes curriculares, organizar projetos interdisciplinares e construir soluções para dificuldades que afetam vários professores. O planejamento passa, assim, a constituir também um espaço de formação.

A contextualização envolve ainda a consideração das condições sociais e culturais da comunidade escolar. Vasconcelos e Rocha (2024) situam o desenvolvimento profissional em um conjunto mais amplo de orientações, enquanto Oliveira, Silva e Alencar (2022) associam a práxis a uma educação comprometida com a realidade dos sujeitos. Uma formação que ignora as características da comunidade corre o risco de propor estratégias incompatíveis com as condições existentes. Conhecer o contexto não significa reduzir expectativas, mas sim formular intervenções mais pertinentes.

Machado et al. (2021) mostram sua contribuição para a formação e a autoformação, enquanto Gomes, Guimarães e Cruz (2022) revelam sua importância para manter

processos educativos e formativos em momentos de distanciamento físico. Grupos virtuais, encontros síncronos e ambientes compartilhados podem ampliar o diálogo entre professores de diferentes escolas e regiões, embora não substituam a necessidade de relações profissionais consistentes.

Oliveira e Moura (2023) ajudam a pensar a continuidade como característica essencial das propostas, enquanto Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) mostram que a gestão desses processos interfere na efetividade dessas propostas. Comunidades profissionais precisam de regularidade para amadurecer. Reuniões isoladas podem gerar boas ideias, mas são os ciclos de estudo, aplicação e análise que permitem aprofundar o aprendizado.

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) associam desenvolvimento profissional à capacidade de enfrentar os desafios da carreira, enquanto Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam processos dialógicos. Ao participar da produção de conhecimentos e da avaliação de práticas, o professor torna-se menos dependente de respostas prontas. Essa autonomia não significa atuação isolada, mas sim capacidade de decidir de forma fundamentada.

6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A efetivação da formação continuada na Educação Básica enfrenta obstáculos que vão além da disposição individual do professor. Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) evidenciam diferentes desafios relacionados ao desenvolvimento profissional, enquanto Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) destacam a dimensão da gestão das ações formativas. Entre os problemas, encontram-se jornadas extensas, ausência de tempo institucionalizado para estudo, sobrecarga de responsabilidades, desigualdades na infraestrutura e propostas pouco conectadas às necessidades reais das escolas. A formação precisa ser tratada como parte do exercício profissional e não como tarefa adicional transferida exclusivamente ao tempo pessoal dos educadores.

Estácio, Santos e Moreira (2025) mostram que estados e municípios assumem papel relevante na criação de oportunidades formativas, enquanto Anadon e Silva (2023) permitem uma leitura crítica dos sentidos atribuídos às políticas de desenvolvimento profissional. A existência de programas públicos representa avanço importante, mas

quantidade de ações não significa necessariamente qualidade. Uma formação pode atingir grande número de participantes e ainda apresentar baixo impacto quando ocorre de maneira excessivamente padronizada ou não oferece continuidade.

Silva e Mattos (2023) evidencia justamente esse problema:

> A promoção de uma educação de qualidade depende fundamentalmente da formação continuada de professores, para que estes adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades do contexto educacional em que atuam, sendo uma figura central de conexão entre educandos e escola. No entanto, muitas formações continuadas são genéricas e distantes da realidade dos docentes, o que dificulta a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Para superar esse desafio, é importante que os professores participem ativamente na preparação das formações, garantindo que o conteúdo esteja alinhado com suas necessidades e contexto específico. (Silva; Mattos, 2023, p. 1).

Magalhães, Alves e Hamid (2025) defendem processos baseados em diálogo e troca, enquanto Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a variedade das experiências existentes nas redes. Consultas, diagnósticos, análise de

dificuldades e escuta dos docentes podem oferecer dados para a definição das prioridades. Esse movimento reduz a distância entre as propostas formativas e os problemas encontrados cotidianamente.

Oliveira e Moura (2023) discutem princípios capazes de sustentar propostas mais consistentes, enquanto Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) relacionam continuidade e desenvolvimento profissional. Palestras e encontros isolados podem ser relevantes para sensibilizar ou introduzir determinados assuntos, mas dificilmente permitem o aprofundamento, a aplicação e a análise dos resultados. Processos mais duradouros possibilitam que os participantes retornem às discussões depois de experimentar os conhecimentos trabalhados.

A falta de tempo é uma das questões mais complexas. Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) relacionam a formação à gestão institucional, enquanto Anadon e Silva (2023) alertam para formas de responsabilização individual presentes em determinados modelos de desenvolvimento profissional. Quando o estudo depende exclusivamente das horas posteriores à jornada, o acesso torna-se desigual. Professores com maior carga de trabalho ou outras responsabilidades têm mais dificuldades para participar, o

que evidencia a necessidade de reservar espaços formativos na organização do trabalho.

Plácido, Alberto e Plácido (2021) defendem uma compreensão mais ampla da formação, enquanto Oliveira, Silva e Alencar (2022) colocam a práxis no centro do desenvolvimento profissional. Diplomas e certificados são importantes, mas não demonstram automaticamente a transformação da prática. A formação precisa proporcionar oportunidades reais de aprendizagem, e sua avaliação deve considerar muito mais do que a frequência ou a conclusão de tarefas.

Sobre essa questão, Plácido, Alberto e Plácido (2021) explicam:

> Apesar de corroborarmos a necessidade dos cursos de formação (presenciais ou a distância) e do uso das TICs como parte da formação continuada, é necessário compreender que esta perspectiva assume a educação continuada como algo exógeno à prática docente e, portanto, requer exclusivamente um agente externo com poder para carimbar uma certificação formal. Muito embora este aspecto da formação continuada seja válido e necessário, ele não pode ser excludente de outras formas de ocorrer a formação continuada. Portanto, é importante atentar à figura do professor como agente de sua formação e valorizar

> o saber refletido em sua experiência como aspecto contínuo de sua formação. (Plácido; Alberto; Plácido, 2021, p. 91).

Magalhães, Alves e Hamid (2025) valorizam a troca entre docentes, enquanto Silva e Mattos (2023) apresentam resultados de uma experiência em que professores assumiram um papel ativo como formadores. Reuniões pedagógicas, análise de problemas, grupos de estudo, observação entre pares e produção conjunta de materiais podem ser formas legítimas de desenvolvimento profissional quando organizadas intencionalmente.

Machado et al. (2021) mostram o potencial das tecnologias para ampliar o acesso à formação, enquanto Gomes, Guimarães e Cruz (2022) demonstram como a pandemia expôs as diferenças de infraestrutura e de preparação. Uma escola com conexão estável, equipamentos e equipe pedagógica estruturada possui condições distintas das de outra que enfrenta limitações básicas. Políticas nacionais ou estaduais precisam reconhecer essas diferenças ao planejar suas estratégias.

A formação também deve considerar os diferentes momentos da carreira. Vasconcelos e Rocha (2024) situam o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, e

Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024) demonstram a diversidade dos desafios profissionais. Um professor iniciante pode necessitar de acompanhamento na gestão da sala de aula, no planejamento e na adaptação à cultura institucional, enquanto profissionais mais experientes podem demandar aprofundamento em outros campos. Formações homogêneas ignoram essa diversidade.

Barcellos e Coelho (2022) e Alonço et al. (2024) mostram ainda que as necessidades variam de acordo com as áreas de conhecimento e os objetivos pedagógicos. Isso indica que as políticas precisam combinar uma base comum com percursos específicos. Temas transversais podem envolver toda a equipe escolar, enquanto questões relacionadas às disciplinas ou às etapas de ensino demandam aprofundamentos específicos.

Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a necessidade de compreender como diferentes iniciativas têm sido implementadas, enquanto Oliveira e Moura (2023) contribuem para discutir elementos constitutivos de propostas de formação. Questionários de satisfação informam se o participante apreciou a atividade, mas não revelam necessariamente se o conhecimento foi

incorporado à prática. Acompanhamentos posteriores podem fornecer informações mais significativas.

Nesse sentido, a perspectiva mais promissora consiste em criar processos formativos construídos com os professores. Magalhães, Alves e Hamid (2025) destacam o valor do diálogo profissional, enquanto Silva e Mattos (2023) demonstram o potencial do professor-formador. Essa participação fortalece o vínculo entre o conteúdo e a realidade e favorece uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação.

A articulação entre universidades, secretarias e escolas também apresenta possibilidades relevantes. Oliveira e Moura (2023) mostram a necessidade de propostas fundamentadas, enquanto Estácio, Santos e Moreira (2025) evidenciam a atuação das redes públicas. As universidades podem contribuir para a produção científica e para o conhecimento especializado; os profissionais da Educação Básica oferecem conhecimento profundo sobre os contextos em que as políticas serão implementadas. A aproximação entre esses saberes pode gerar soluções mais adequadas.

Santos e Freitas (2026) indicam a permanência da formação continuada como questão central no debate educacional, e Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) mostram que sua

gestão continuará sendo um desafio relevante. As perspectivas futuras dependem, portanto, de políticas estáveis, e não apenas de programas temporários. Formação permanente requer planejamento de longo prazo, recursos, acompanhamento e integração à carreira.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a formação continuada constitui uma dimensão indispensável ao exercício da docência, especialmente diante das mudanças sociais, pedagógicas e tecnológicas que atravessam permanentemente o campo educacional. A graduação representa uma etapa fundamental da preparação profissional, mas o desenvolvimento dos professores prossegue ao longo de toda a carreira. Nesse percurso, a atualização de conhecimentos, a análise das experiências e a possibilidade de rever decisões contribuem para que a prática pedagógica permaneça coerente com as necessidades dos estudantes e com as transformações observadas na sociedade.

Também se verificou que as ações formativas apresentam maior potencial quando ultrapassam uma lógica baseada

exclusivamente em cursos pontuais e em certificações. A formação permanente precisa estar articulada à realidade das escolas, favorecer a participação dos docentes, valorizar os saberes construídos ao longo da experiência profissional e proporcionar oportunidades de estudo, reflexão e colaboração. Tecnologias digitais, metodologias inovadoras e novos recursos podem ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem, porém, sua utilização precisa ser orientada por finalidades pedagógicas claras e pela análise crítica das condições concretas de cada contexto.

Conclui-se que o fortalecimento da formação continuada depende de um compromisso compartilhado entre educadores, instituições escolares, redes de ensino e responsáveis pelas políticas públicas. Não é suficiente exigir atualização permanente sem garantir tempo, condições de trabalho, infraestrutura, acompanhamento e valorização profissional. Quando organizada de maneira contínua, reflexiva, contextualizada e colaborativa, a formação contribui para ampliar a autonomia do professor, fortalecer sua identidade profissional e favorecer a construção de práticas educativas mais conscientes, inclusivas e adequadas aos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ALONÇO, Mayra; KUNZLER, Kathia Regina; MORSCHHEISER, Luana Marciele; LEITE, Rosana Franzen. Formação continuada de professores: um olhar sobre as pesquisas nacionais em Ensino de Ciências. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 7, n. 3, 2024. DOI: 10.36661/2595-4520.2024v7n3.14634.

ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. Políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal-empresarial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. DOI: 10.1590/1984-0411.88029.

BARCELLOS, Leandro da Silva; COELHO, Geide Rosa. Formação continuada de professores do Ensino Fundamental e a alfabetização científica: estado do conhecimento de 1992 a 2020. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1-31, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u3363.

BORGES, Elisabete Ferreira; MARQUES, Welisson. Formação continuada de professores da educação superior no IFTM, no município de Uberaba (MG): um "modelo" de transformação.

Educação, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-35, 2022. DOI: 10.5902/1984644444237.

COSTA NETO, Hermenegildo Moreira da; PESSOA, Lindovon Dias; CALDAS, Iandra Fernandes. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 3, 2024. DOI: 10.33871/23594381.2024.22.3.9807.

ESTÁCIO, Filipe Ferreira Martins; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; MOREIRA, Laelia Portela. Iniciativas de estados e municípios brasileiros para a formação continuada de professores: uma revisão sistemática da literatura. **Educação**, Santa Maria, v. 50, 2025. DOI: 10.5902/1984644488357.

GOMES, Larissa Layane; GUIMARÃES, Michele Hidemi Ueno; CRUZ, Luciana Hoffert Castro. A formação continuada de professores em tempos de pandemia de COVID-19: contribuições da neurociência aplicada à educação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 30, p. 197-210, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i30.564.

MACHADO, Giovanni Bohm; MACHADO, Juliana Aquino; WIVES, Leandro Krug; SILVA, Gilberto Ferreira da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e

autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260048, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260048.

MAGALHÃES, Sílvia Marcela de Oliveira; ALVES, Cândida Beatriz; HAMID, Sonia Cristina. Formação continuada de professores: diálogo, reflexões e trocas entre docentes do Instituto Federal de Brasília. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, 2025. DOI: 10.35699/2238-037X.2025.51678.

OLIVEIRA, Adriana Bastos; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos e práxis pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-25, 2022. DOI: 10.5902/1984644453596.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Formação continuada de professores no nível stricto sensu: princípios e elementos de uma proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, n. 2, 2023. DOI: 10.5380/jpe.v17i2.89889.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; ALBERTO, Simão; PLÁCIDO, Ivonete Telles Medeiros. Formação continuada de professores: uma abordagem a partir da práxis docente.

Revista Dynamis, Blumenau, v. 27, n. 2, p. 82-100, 2021. DOI: 10.7867/1982-4866.2021v27n2p82-100.

SANTOS, Wilder Max Vieira dos; FREITAS, Rodrigo Rodrigues de. Formação continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico Educação em Revista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, 2026. DOI: 10.1590/0102-60164.

SARMENTO, Januário Neto Pereira; VIANA NETO, Alcyr Alves; PEREIRA, Daiane Aparecida Ribeiro Sarmento. Formação continuada docente na educação profissional e tecnológica: importância, desafios e gestão da formação. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, e16151, 2025. DOI: 10.21527/2179-1309.2025.122.16151.

SILVA, Kleyton Adriano; MATTOS, Alessandra Batista de. Formação continuada de professores como formadores: impactos na educação durante a pandemia de COVID-19 em Pernambuco. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2023. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2023. ISSN 2358-8829. O PDF identifica os autores e o título do trabalho nas páginas iniciais.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o desenvolvimento

profissional docente no Brasil? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e131966, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236131966vs01.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: MÉTODOS E PRÁTICAS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES, PREPARANDO-OS PARA OS DESAFIOS DA VIDA

Aline Fortini Mateus; Ana Paula Cunha Viana de Souza; Andréia Paula de Oliveira; Beatriz do Carmo Muniz; Célia Leal de Souza; Daniely Maria Oliveira Barboza; Franciely Lopes Pissurno Ferreira; Jakeline Lima dos Santos; Lecy Aparecida Martins Belini; Maria Aparecida Lopes Faustino; Maria Paula Borges Duarte; Marta de Almeida Pestana Pereira; Maryanah Silva Barbosa; Soraia Marques Ferreira



RESUMO

A educação socioemocional tem ganhado relevância no contexto escolar por contribuir para uma formação que vai além da mera aquisição de conteúdos curriculares e considera aspectos emocionais, relacionais e sociais envolvidos no desenvolvimento dos estudantes. Este capítulo tem como objetivo analisar métodos e práticas voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, destacando suas contribuições para a aprendizagem, as relações interpessoais e o enfrentamento dos desafios da vida cotidiana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir da análise de produções científicas recentes relacionadas à educação socioemocional, às competências socioemocionais e às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A discussão evidencia que a autoconsciência, a autorregulação, a empatia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de tomar decisões podem ser estimuladas de forma intencional por meio das experiências escolares. Constata-se, ainda, que o professor desempenha um papel significativo nesse processo, embora a formação socioemocional não deva ser atribuída exclusivamente ao docente. Conclui-se que sua inserção contextualizada nas

práticas educativas pode favorecer o desenvolvimento integral, desde que não reduza questões sociais e educacionais complexas à responsabilidade individual do estudante.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais das últimas décadas têm ampliado as responsabilidades atribuídas à escola e suscitado questionamentos acerca de uma formação concentrada apenas no domínio dos conteúdos acadêmicos. A experiência escolar envolve relações, conflitos, frustrações, escolhas, descobertas e situações que exigem dos estudantes recursos para compreenderem a si mesmos e conviverem com outras pessoas. Duarte e Araújo (2022) mostram que as expressões competência, habilidade e competência socioemocional apresentam trajetórias conceituais distintas e precisam ser empregadas com atenção, sobretudo quando passam a orientar propostas educacionais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional não corresponde a uma dimensão separada da aprendizagem, pois a maneira como o aluno lida com suas emoções, estabelece vínculos e reage diante das dificuldades

repercute em sua participação no cotidiano escolar. Brantes e Gondim (2025) reforçam essa compreensão ao identificarem, no Ensino Fundamental, a presença recorrente de componentes como a regulação emocional, a percepção das emoções e a interação social.

No espaço escolar, as competências socioemocionais assumem relevância, pois a formação humana decorre da articulação entre elementos cognitivos, afetivos e sociais. Nakano, Primi e Alves (2021), ao examinarem estudantes brasileiros, verificaram relações entre criatividade e diferentes características socioemocionais, indicando que dimensões tradicionalmente tratadas separadamente podem estabelecer vínculos importantes no processo de desenvolvimento. Tal perspectiva permite compreender o estudante como sujeito que aprende conteúdos, interpreta experiências, constrói relações, enfrenta desafios e produz significados sobre o que vivencia. Cruz e Rodrigues (2024) também situam o socioemocional como uma dimensão relacionada às experiências educacionais e à aprendizagem, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para a necessidade de analisar criticamente as formas de avaliá-lo. Desse modo, trabalhar as emoções na escola não significa abandonar a função pedagógica, mas sim reconhecer

elementos humanos que atravessam o próprio ato de aprender.

A presença dessa temática nos debates curriculares brasileiros também exige uma abordagem cuidadosa, pois diferentes concepções de educação socioemocional podem levar a finalidades distintas. Lampert et al. (2023) demonstram que a incorporação das competências socioemocionais à Base Nacional Comum Curricular passou a despertar tanto perspectivas favoráveis quanto análises críticas sobre os pressupostos presentes nas políticas educacionais. Manfré (2021) alerta para o risco de reduzir a formação escolar à mera preparação de comportamentos considerados adequados às necessidades econômicas e produtivas. Assim, promover autonomia, empatia, responsabilidade, cooperação e capacidade de enfrentar adversidades deve significar ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano, e não apenas adaptar os estudantes às exigências externas. Cardozo, Colares e Sartori (2023) acrescentam que a valorização dessas competências também precisa ser analisada no contexto das transformações contemporâneas do trabalho e das políticas educacionais.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como a educação socioemocional pode ser inserida na escola sem transformar problemas coletivos, sociais ou institucionais em responsabilidades exclusivamente individuais. A relevância da discussão aumenta diante de situações de ansiedade, conflitos interpessoais, dificuldades de convivência, pressão por desempenho, mudanças familiares e incertezas que atravessam a vida de crianças e adolescentes. Paiva e Silva (2022) evidenciam que contextos marcados por mudanças e vulnerabilidades tornam ainda mais necessário compreender as dimensões emocionais presentes nas experiências escolares, enquanto Peralta e Santos (2022) defendem uma leitura crítica das práticas que estabelecem modelos rígidos sobre como o estudante deveria sentir, pensar ou agir. Diante disso, estabelece-se a seguinte problemática: de que maneira métodos e práticas de educação socioemocional podem contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes e para a preparação deles para diferentes desafios da vida, sem desconsiderar suas singularidades e os fatores sociais que atravessam sua formação?

O objetivo geral é analisar métodos e práticas de educação socioemocional capazes de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o enfrentamento de desafios acadêmicos, pessoais e sociais. Especificamente, pretende-se compreender a relação entre educação socioemocional e desenvolvimento integral; caracterizar as competências socioemocionais no ambiente escolar; discutir práticas pedagógicas que favoreçam sua construção; analisar o papel do professor e da instituição de ensino nesse processo; e refletir sobre as contribuições dessas competências para a aprendizagem e para as situações vivenciadas ao longo da vida. Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) mostram que intervenções estruturadas podem produzir efeitos em determinadas dimensões socioemocionais, enquanto Batistella e Batistella (2024) relacionam esse campo à autoconsciência, ao autocontrole, à empatia, aos relacionamentos e à tomada de decisão responsável.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, por meio da leitura, seleção, interpretação e articulação de publicações científicas sobre educação socioemocional e competências socioemocionais no contexto educacional. Foram utilizados como descritores:

"educação socioemocional", "competências socioemocionais", "habilidades socioemocionais", "aprendizagem socioemocional", "desenvolvimento integral", "práticas pedagógicas" e "competências socioemocionais na escola", empregados isoladamente ou em combinações. Como critérios de inclusão, priorizaram-se produções publicadas entre 2021 e 2025, disponíveis integralmente, relacionadas à Educação Básica e com aderência direta ao objeto investigado. Como critérios de exclusão, foram descartados textos duplicados, materiais sem identificação de autoria, publicações sem relação direta com o ambiente educacional e trabalhos cujo conteúdo não contribuía para responder à problemática. A análise considerou diferentes perspectivas para evitar uma compreensão exclusivamente prescritiva do tema, reunindo tanto contribuições sobre os benefícios das práticas socioemocionais quanto reflexões críticas, conforme discutem Brantes e Gondim (2025) e Lampert et al. (2023).

2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A educação socioemocional parte da compreensão de que o desenvolvimento do estudante não pode ser explicado apenas pelo desempenho em componentes curriculares ou pelos resultados de avaliações. Duarte e Araújo (2022) demonstram que o debate em torno de competências e habilidades socioemocionais decorre de diferentes tradições conceituais, o que impede que tais expressões sejam tratadas como categorias simples ou uniformes. No ambiente escolar, essa compreensão permite considerar que aprender envolve atenção, motivação, segurança emocional, vínculos e capacidade de lidar com erros. Brantes e Gondim (2025) identificam, justamente, a regulação emocional, a percepção das emoções e a interação social como as dimensões mais recorrentes nas produções voltadas ao Ensino Fundamental. Quando essas condições são consideradas, o estudante deixa de ser percebido apenas como alguém que precisa alcançar determinados resultados e passa a ser compreendido em sua integralidade. Essa mudança interfere na organização das práticas, na relação com as dificuldades e nas possibilidades de participação,

além de favorecer uma visão pedagógica capaz de articular conhecimentos acadêmicos e experiências humanas.

Batistella e Batistella (2024) aproximam a educação socioemocional de capacidades como autoconsciência, autocontrole, empatia, relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável. Essas dimensões ganham significado quando vinculadas a situações efetivamente vividas pelo aluno, e não quando são apresentadas como uma lista de comportamentos desejáveis. Uma criança que consegue identificar a própria frustração diante de uma atividade difícil, por exemplo, pode aprender a buscar estratégias para persistir, em vez de interpretar o erro como uma incapacidade definitiva. Da mesma maneira, reconhecer o sentimento de um colega pode favorecer relações menos agressivas diante de divergências. Cruz e Rodrigues (2024) indicam que o socioemocional influencia as experiências educacionais e pode repercutir na aprendizagem, embora os critérios utilizados para mensurá-lo precisem ser examinados criticamente. O ponto central, portanto, está em compreender essas competências como possibilidades de desenvolvimento e não como um padrão fixo ao qual todos os estudantes devam se ajustar.

Nakano, Primi e Alves (2021), ao analisarem estudantes do Ensino Fundamental, identificaram associações entre criatividade e dimensões como conscienciosidade, amabilidade e abertura a experiências. Essa relação demonstra que a vida emocional não ocorre à margem das capacidades intelectuais e criativas. Ao enfrentar uma situação nova, o aluno pode precisar mobilizar curiosidade, tolerância ao erro, abertura a diferentes ideias e confiança suficiente para formular hipóteses. Brantes e Gondim (2025), ao examinarem diferentes trabalhos na área, também mostram que uma parte significativa das intervenções socioemocionais ocorre diretamente com os estudantes. Tais resultados ampliam a percepção sobre aprendizagem ao indicar que raciocinar, criar, comunicar-se e persistir são ações atravessadas pelas formas como cada sujeito reage às próprias emoções e às relações estabelecidas no ambiente em que aprende.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral não pode ser confundido com treinamento emocional voltado à obtenção de desempenho acadêmico. Manfré (2021) questionou interpretações que reduzem as competências socioemocionais a instrumentos de adaptação dos indivíduos às demandas de produtividade e

competitividade. Esse alerta torna-se relevante porque valores como resiliência e flexibilidade podem assumir sentidos bastante diferentes conforme a maneira como são incorporados à educação. Ensinar uma criança a enfrentar uma dificuldade não significa naturalizar condições injustas nem exigir adaptação silenciosa a situações que precisam ser modificadas. Cardozo, Colares e Sartori (2023) aprofundam essa reflexão ao relacionar a expansão do discurso socioemocional às transformações econômicas e às exigências dirigidas ao trabalhador contemporâneo. Assim, uma proposta comprometida com a formação integral precisa combinar o fortalecimento dos recursos pessoais com o desenvolvimento de uma consciência crítica das circunstâncias sociais vivenciadas.

Desenvolver recursos emocionais não significa ensinar respostas previamente determinadas para todas as situações, mas sim possibilitar que o estudante amplie sua capacidade de compreender o que sente e faça escolhas responsáveis de acordo com cada contexto. Peralta e Santos (2022) problematizam perspectivas que podem estabelecer modelos padronizados de aluno, sobretudo quando determinadas características são apresentadas como obrigatórias para alcançar o sucesso. Tal padronização não

contempla as diferenças culturais, familiares, sociais e individuais presentes na escola. Duarte e Araújo (2022), por sua vez, mostram que os próprios conceitos associados às competências socioemocionais têm múltiplas origens e interpretações. Uma educação comprometida com o desenvolvimento integral precisa, portanto, evitar classificações rígidas e reconhecer diferentes formas de expressão emocional. Um estudante mais reservado, por exemplo, não deve ser entendido automaticamente como alguém menos competente socialmente, da mesma maneira que comportamentos expansivos não representam, isoladamente, maior capacidade de relacionamento.

A escola constitui um dos primeiros espaços sociais em que crianças e adolescentes convivem diariamente com pessoas que possuem histórias, valores, opiniões e características distintas. Carias, Gondim e Andrade (2023) verificaram que as competências socioemocionais dos professores se associam à qualidade da relação professor-aluno, o que indica que a dimensão relacional não se restringe ao comportamento do discente. O estudante aprende sobre respeito, diálogo e resolução de conflitos tanto por meio das atividades propostas quanto das experiências que presenciou. Paiva e Silva (2022) também ressaltam a

relevância da abordagem socioemocional em instituições públicas, especialmente diante de situações que alteram a rotina e comprometem o bem-estar das comunidades escolares. Desse modo, relações acolhedoras e limites claros podem funcionar como condições pedagógicas importantes, pois permitem que o aluno experimente formas de convivência baseadas no diálogo e na responsabilidade compartilhada.

Educação socioemocional não corresponde à exposição obrigatória da intimidade do estudante, tampouco autoriza o professor a assumir atribuições clínicas para as quais não possui formação. Batistella e Batistella (2024) situam a autoconsciência entre as dimensões importantes desse processo, mas sua promoção deve respeitar os limites individuais e contextuais. Brantes e Gondim (2025) mostram que os programas presentes no campo apresentam uma diversidade considerável de fundamentos, estratégias e competências trabalhadas. Consequentemente, não existe uma única atividade capaz de promover o desenvolvimento socioemocional de forma universal. Rodas de conversa, projetos coletivos, literatura, jogos cooperativos e mediação de conflitos podem contribuir, desde que façam sentido para a turma e estejam articulados aos objetivos pedagógicos. A

qualidade da interação produzida importa mais do que a simples aplicação mecânica de uma técnica.

Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) avaliaram uma intervenção de educação para a carreira e identificaram diferenças em dimensões como amabilidade e abertura ao novo entre os grupos analisados, embora os próprios autores reconheçam limitações relacionadas ao número de participantes e à duração da intervenção. Esses dados são importantes porque demonstram que ações estruturadas podem contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências, mas também evidenciam que mudanças socioemocionais não ocorrem automaticamente. Nakano, Primi e Alves (2021) reforçam que diferentes habilidades se relacionam sem se confundirem, razão pela qual os programas educativos precisam abandonar soluções simplistas. Preparar estudantes para escolhas acadêmicas, profissionais ou pessoais exige continuidade, experiências variadas e oportunidades de reflexão, em vez de intervenções isoladas destinadas a produzir transformações imediatas.

Peralta e Santos (2022) chamam a atenção para o perigo de discursos que atribuem ao indivíduo a obrigação de assumir determinadas atitudes, sem considerar o contexto em que

vive. Essa observação assume grande relevância em sociedades marcadas por desigualdades. Um estudante que enfrenta insegurança alimentar, violência, falta de recursos ou sobrecarga familiar não pode ter suas dificuldades explicadas apenas como falta de autorregulação ou de perseverança. Manfré (2021) também questiona interpretações que individualizam problemas socialmente produzidos. O trabalho socioemocional torna-se mais coerente quando ajuda a criança ou o adolescente a reconhecer emoções, a buscar apoio, a fortalecer vínculos e a ampliar sua capacidade de ação, ao mesmo tempo em que a escola identifica situações que demandam políticas públicas, proteção social ou intervenção especializada. Dessa maneira, desenvolver recursos pessoais não significa apagar as responsabilidades institucionais.

Lampert et al. (2023) mostram que a incorporação das competências socioemocionais ao currículo brasileiro está inserida em uma discussão mais ampla sobre políticas educacionais. Isso significa que o desenvolvimento integral não deve ser reduzido à mera implementação de materiais padronizados, pois precisa dialogar com o projeto pedagógico, as características da comunidade e as experiências dos estudantes. Cruz e Rodrigues (2024)

acrescentam que instrumentos e modelos produzidos em determinados contextos nem sempre podem ser transferidos automaticamente para realidades distintas. Portanto, a escola precisa construir práticas sensíveis à diversidade regional, cultural e socioeconômica. O reconhecimento das emoções pode estar presente em atividades de leitura, produção textual, projetos interdisciplinares, esportes, artes, assembleias de turma e situações espontâneas de convivência. Quanto mais integrado ao cotidiano, menor o risco do socioemocional se transformar em conteúdo artificial e distante da experiência concreta.

Em ambientes excessivamente competitivos, equivocarse costuma ser associado a fracasso, incapacidade ou vergonha, o que pode reduzir a participação do estudante. Nakano, Primi e Alves (2021) ressaltam a importância de características associadas à abertura e à criatividade, enquanto Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) demonstram que intervenções intencionais podem favorecer determinadas disposições socioemocionais. Na prática pedagógica, isso significa criar condições para que o erro seja analisado, corrigido e transformado em uma oportunidade de aprendizagem. O aluno que percebe que

uma dificuldade pode ser enfrentada tende a construir recursos para lidar com situações futuras de maior complexidade. Essa postura não dispensa a exigência acadêmica; ao contrário, permite que ela seja acompanhada de estratégias que favoreçam a participação, a autonomia e a perseverança.

3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As competências socioemocionais abrangem um conjunto de recursos relacionados à compreensão das próprias emoções, à interação com outras pessoas, à tomada de decisões e ao enfrentamento das demandas de diferentes situações. Duarte e Araújo (2022) esclarecem que competência e habilidade não devem ser utilizadas como expressões absolutamente equivalentes, pois cada uma possui construções teóricas próprias. Essa distinção ganha relevância na escola porque evita que o aspecto socioemocional seja reduzido a um conjunto impreciso de comportamentos. Brantes e Gondim (2025) identificaram uma ampla diversidade de conceitos correlatos presentes em trabalhos sobre o Ensino Fundamental, com frequência

expressiva de aspectos associados à regulação emocional, à percepção emocional e à interação social. Isso demonstra que não existe apenas uma competência a ser ensinada, mas sim diferentes recursos que se articulam conforme a idade, o contexto e as experiências dos estudantes.

Batistella e Batistella (2024) associam a educação socioemocional à capacidade de reconhecer emoções e compreender os próprios estados internos. Em sala de aula, isso pode significar que o estudante percebe quando está frustrado, ansioso ou inseguro e identifica como esses estados interferem em suas respostas. Cruz e Rodrigues (2024) relacionam a dimensão socioemocional às experiências escolares e à aprendizagem, o que permite compreender a autoconsciência não como um exercício de introspecção desvinculado do currículo, mas como um recurso para participar da vida acadêmica. Um estudante que reconhece sua ansiedade antes de uma apresentação pode buscar preparação, solicitar orientação ou utilizar estratégias para organizar a fala. O objetivo não é eliminar emoções desconfortáveis, mas desenvolver a capacidade de percebê-las e administrá-las.

A autorregulação mantém relação direta com essa competência, embora não possa ser confundida com a

obediência. Peralta e Santos (2022) problematizam propostas que tendem a associar estudante socioemocionalmente competente a um conjunto previamente definido de comportamentos considerados adequados. Nesse sentido, autorregular-se não significa permanecer calado diante de todas as situações ou suprimir sentimentos para atender às expectativas da instituição. Manfré (2021) igualmente alerta para abordagens que aproximam a formação socioemocional dos mecanismos de adaptação. No contexto educativo, a autorregulação pode ser entendida de forma mais ampla: envolve avaliar uma situação, reconhecer impulsos, considerar as consequências e escolher uma resposta possível. Essa concepção respeita o estudante como sujeito ativo e evita transformar competências socioemocionais em instrumentos disciplinares disfarçados de formação emocional.

A empatia ocupa lugar igualmente importante na convivência escolar, uma vez que conflitos entre estudantes frequentemente decorrem da dificuldade em compreender perspectivas diferentes. Batistella e Batistella (2024) incluem essa dimensão entre os componentes relevantes da aprendizagem socioemocional. Carias, Gondim e Andrade (2023), ao demonstrarem a relação entre competências

socioemocionais docentes e qualidade das interações professor-aluno, ajudam a compreender que a empatia precisa estar presente nas relações de toda a comunidade, não apenas entre estudantes. Uma criança aprende sobre consideração pelo outro quando participa de atividades explicitamente planejadas para esse fim, mas também aprende pela maneira como suas dúvidas são recebidas, como os conflitos são mediados e como as diferenças são tratadas pelos adultos.

Cooperação e comunicação também integram as experiências socioemocionais construídas na escola. Nakano, Primi e Alves (2021) encontraram associações entre criatividade e características como amabilidade e conscienciosidade, revelando que o desenvolvimento pessoal pode estar relacionado à maneira como o estudante participa de tarefas e interage com seus pares. Brantes e Gondim (2025) identificam a interação social como uma das dimensões mais recorrentes nos trabalhos voltados ao Ensino Fundamental. Desse modo, atividades em grupo podem constituir oportunidades para desenvolver capacidade de ouvir, negociar, argumentar e compartilhar responsabilidades. Contudo, formar grupos por si só não garante cooperação. O professor precisa estruturar a tarefa,

estabelecer objetivos claros e acompanhar as relações para evitar que alguns estudantes assumam toda a atividade enquanto outros permaneçam à margem.

Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) demonstram que programas de educação para a carreira podem desenvolver competências relevantes para escolhas futuras, especialmente quando propõem situações estruturadas de reflexão. Cardozo, Colares e Sartori (2023), entretanto, lembram que os discursos sobre a preparação para o futuro precisam ser analisados no contexto social e econômico mais amplo. Preparar o estudante para decidir não consiste apenas em ensiná-lo a adequar-se ao mercado, mas também em desenvolver a capacidade de examinar informações, identificar consequências e considerar valores pessoais e coletivos. Essa competência pode ser trabalhada desde situações simples da rotina escolar até discussões sobre escolhas acadêmicas e profissionais.

Nakano, Primi e Alves (2021) associaram essa dimensão a aspectos da criatividade de estudantes brasileiros. Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) identificaram diferenças relacionadas à abertura ao novo em uma das condições analisadas em sua intervenção. Na escola, essa disposição pode ser estimulada por situações que convidem o

estudante a formular hipóteses, testar possibilidades e entrar em contato com diferentes perspectivas. Entretanto, a abertura não implica aceitação automática de qualquer mudança. Desenvolvê-la implica construir segurança suficiente para conhecer algo diferente, avaliar criticamente e ampliar repertórios. Professores podem favorecer esse processo ao apresentar problemas com mais de uma possibilidade de solução e ao valorizar caminhos diversos de raciocínio.

Brantes e Gondim (2025) mostram que a regulação emocional ocupa lugar expressivo entre os trabalhos analisados na área. Cruz e Rodrigues (2024) destacam a relação entre essas competências e experiências escolares mais amplas. Na prática, um aluno pode dominar determinado conteúdo e, ainda assim, abandonar uma atividade quando encontra um erro ou recebe uma avaliação negativa. Estratégias que favoreçam o reconhecimento da frustração, o planejamento e a busca por alternativas podem apoiar a permanência na tarefa. Entretanto, não se deve interpretar toda desistência como ausência de perseverança, pois condições pedagógicas, dificuldades de aprendizagem e situações pessoais também interferem no comportamento.

No ambiente escolar, torna-se igualmente necessário compreender que as competências socioemocionais não se desenvolvem de forma idêntica em todos os indivíduos. Peralta e Santos (2022) criticam a construção de padrões idealizados de estudante, enquanto Duarte e Araújo (2022) evidenciam a diversidade conceitual existente nesse campo. Diferenças de personalidade, cultura, idade, experiências familiares e condições de vida influenciam as formas de expressão emocional. A criança que prefere observar antes de participar de uma atividade coletiva não deve ser considerada menos competente apenas por apresentar um comportamento distinto do de outra, mais expansiva. Avaliações socioemocionais precisam evitar rótulos e, quando utilizadas, servir à compreensão e ao planejamento pedagógico.

Lampert et al. (2023) mostram que a presença do tema na BNCC despertou discussões que ultrapassam o campo estritamente psicológico e alcançam as políticas curriculares. Manfré (2021) defende a necessidade de problematizar as finalidades atribuídas a essas competências nas reformas educacionais. Em uma perspectiva formativa, empatia, responsabilidade e cooperação devem contribuir para que os estudantes

compreendam direitos, deveres, diferenças e responsabilidades coletivas. Não basta formar indivíduos capazes de administrar as próprias emoções se a escola não promove reflexão sobre respeito, desigualdade, participação e convivência democrática.

Por essa razão, as competências socioemocionais precisam fazer parte de um projeto educacional mais amplo, e não de atividades isoladas realizadas em datas específicas. Paiva e Silva (2022) indicam possibilidades de abordagem vinculadas ao cotidiano da escola pública, enquanto Carias, Gondim e Andrade (2023) mostram que as interações construídas pelos professores interferem na qualidade das relações estabelecidas com os alunos. A própria organização institucional comunica valores e formas de convivência. Uma escola que discute respeito, mas adota práticas humilhantes diante do erro, transmite uma mensagem contraditória. O desenvolvimento socioemocional depende, portanto, da coerência entre o que se ensina explicitamente e o que é vivenciado.

4 MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O desenvolvimento socioemocional na escola depende de práticas que vão além da mera exposição verbal de conceitos. Dizer ao estudante que ele precisa ter empatia ou controlar as próprias emoções não garante a construção dessas capacidades. Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) demonstram a importância de intervenções estruturadas e planejadas, embora os resultados também indiquem que mudanças socioemocionais dependem de características da proposta, da duração e do contexto. Brantes e Gondim (2025) identificam a presença significativa de intervenções em trabalhos dedicados ao Ensino Fundamental, reforçando que as competências socioemocionais podem ser abordadas intencionalmente. Portanto, a prática pedagógica precisa criar situações nas quais essas capacidades possam ser experimentadas, analisadas e reconstruídas.

Batistella e Batistella (2024) ressaltam a importância da autoconsciência e da empatia, competências que podem ser favorecidas em espaços nos quais os estudantes aprendam a nomear sentimentos, ouvir diferentes pontos de vista e

refletir sobre situações vividas. Paiva e Silva (2022) também evidenciam a relevância de abordagens socioemocionais alinhadas às necessidades percebidas no cotidiano escolar. Entretanto, a roda de conversa não deve transformar-se em exposição obrigatória de experiências íntimas. O professor pode trabalhar com histórias fictícias, situações hipotéticas, narrativas literárias ou problemas do cotidiano, sem exigir que a criança revele aspectos pessoais.

Duarte e Araújo (2022) lembram que competências envolvem mobilização de diferentes recursos diante das situações, enquanto Cruz e Rodrigues (2024) relacionam o socioemocional às experiências educacionais de maneira ampla. Por meio de contos, romances, crônicas e outras narrativas, os estudantes podem analisar emoções, conflitos e decisões vividas por personagens sem que precisem falar diretamente de si. Questões como "por que o personagem reagiu dessa maneira?", "que outra decisão seria possível?" e "como essa atitude atingiu outras pessoas?" favorecem interpretação, argumentação e tomada de perspectiva. Dessa maneira, o trabalho socioemocional pode ser integrado às práticas de leitura e não precisa constituir uma disciplina isolada.

Nakano, Primi e Alves (2021) evidenciam relações entre a criatividade e diferentes dimensões socioemocionais, o que permite compreender as atividades coletivas como oportunidades de mobilizar mais de uma competência. Brantes e Gondim (2025) destacam a interação social entre os elementos recorrentes no campo. Projetos nos quais estudantes planejem uma campanha, produzam uma apresentação, resolvam um problema ou construam coletivamente um produto podem estimular a comunicação, a responsabilidade, a negociação e a persistência. O professor, entretanto, precisa observar a distribuição das funções e intervir quando houver exclusões, concentração de tarefas ou conflitos que impeçam a participação.

Batistella e Batistella (2024) relacionam a educação socioemocional às capacidades de relacionamento e de tomada de decisão, enquanto Nakano, Primi e Alves (2021) ressaltam aspectos vinculados à criatividade e à abertura. Jogos oferecem situações concretas de espera, negociação de regras, manejo da vitória e da derrota e solução de problemas. O valor pedagógico não está apenas em jogar, mas também na reflexão posterior sobre o que aconteceu. Perguntas sobre as estratégias utilizadas, os sentimentos diante das dificuldades e as maneiras pelas quais o grupo

tomou decisões ajudam a transformar a experiência em uma aprendizagem consciente.

Carias, Gondim e Andrade (2023) mostram a relevância das competências socioemocionais para a construção de relações positivas entre professor e estudante, enquanto Paiva e Silva (2022) discutem o papel da escola diante das necessidades emocionais presentes em seu cotidiano. Quando um conflito ocorre, simplesmente identificar culpados e aplicar punições pode encerrar o episódio sem promover compreensão. A mediação busca reconstruir os acontecimentos, permitir que os envolvidos expressem suas perspectivas, reconheçam as consequências e procurem possibilidades de reparação. Tal processo não elimina regras ou responsabilidades, mas acrescenta uma dimensão educativa às intervenções disciplinares.

Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) mostram como intervenções planejadas podem estimular determinadas dimensões, ao passo que Duarte e Araújo (2022) vinculam o conceito de competência à capacidade de mobilizar recursos em situações concretas. Ao trabalhar problemas reais ou simulados, estudantes precisam organizar informações, enfrentar incertezas, revisar estratégias e tomar decisões. A dificuldade torna-se parte da experiência de aprendizagem,

e não um elemento a ser evitado. Quando o ambiente permite tentativas e revisões, os alunos podem desenvolver maior tolerância à frustração e confiança para enfrentar desafios.

Cruz e Rodrigues (2024) alertam para controvérsias associadas à avaliação socioemocional, enquanto Peralta e Santos (2022) problematizam modelos que estabelecem perfis idealizados de estudante. Por isso, a autoavaliação não deve exigir que os alunos atribuam notas rígidas à própria personalidade. Pode concentrar-se em situações específicas, como: como participou de um trabalho, que estratégia utilizou diante de uma dificuldade, o que faria de modo diferente ou qual aspecto deseja aprimorar. Essa abordagem reduz o risco de transformar traços pessoais em rótulos e favorece a reflexão sobre processos passíveis de mudança.

Batistella e Batistella (2024) apontam a autoconsciência como elemento relevante, e Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) mostram que as intervenções precisam contar com tempo suficiente para produzir resultados consistentes. Registros periódicos de desafios, decisões, conquistas e estratégias permitem ao estudante acompanhar sua trajetória. Contudo, esses materiais devem ter objetivos claros e preservar a privacidade. Não é necessário solicitar

revelações pessoais profundas para desenvolver reflexão. O estudante pode registrar, por exemplo, como organizou determinada atividade, o que sentiu ao apresentar um trabalho ou como resolveu um desacordo.

Nakano, Primi e Alves (2021) evidenciam a relevância da criatividade em sua relação com dimensões socioemocionais, enquanto Brantes e Gondim (2025) demonstram a variedade de abordagens existentes para o desenvolvimento dessas capacidades. Música, teatro, desenho e produção audiovisual permitem construir narrativas, representar conflitos e experimentar perspectivas. Em uma dramatização, por exemplo, diferentes estudantes podem interpretar a mesma situação sob pontos de vista distintos, exercitando a compreensão das motivações de cada personagem.

Batistella e Batistella (2024) relacionam o desenvolvimento socioemocional à capacidade de estabelecer relações, enquanto Carias, Gondim e Andrade (2023) evidenciam a relevância do clima relacional nos processos educativos. Atividades corporais permitem vivenciar regras, cooperação, liderança, derrota e tomada de decisão de forma intensa. Entretanto, um ambiente que humilha estudantes com menor desempenho pode produzir efeito contrário. O

professor precisa estruturar experiências nas quais o esforço, o respeito e a participação sejam valorizados, juntamente com o desenvolvimento técnico.

Lampert et al. (2023) situam as competências socioemocionais em uma discussão curricular mais ampla, enquanto Manfré (2021) alerta para o risco de formar apenas comportamentos ajustados às exigências externas. Assembleias de turma, grêmios, a escolha de representantes e a participação na construção de determinadas regras permitem que os estudantes vivenciem negociação, argumentação e responsabilidade coletiva. Nesse caso, a competência socioemocional conecta-se à cidadania e deixa de ser exclusivamente individual.

5 O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES

O professor ocupa posição significativa no desenvolvimento socioemocional, pois sua relação com os estudantes faz parte permanente da experiência escolar. Carias, Gondim e Andrade (2023) demonstraram que as competências socioemocionais dos docentes estão relacionadas à qualidade das interações estabelecidas com os alunos. Isso

significa que ensinar habilidades de relacionamento, sem cuidar das próprias relações construídas em sala de aula, gera contradições. Brantes e Gondim (2025) também mostram que o campo socioemocional envolve diferentes agentes e formas de intervenção. O professor não precisa demonstrar equilíbrio permanente, mas deve possuir condições para reconhecer conflitos e manter práticas de respeito mesmo diante das dificuldades cotidianas.

Paiva e Silva (2022) mostram que contextos de vulnerabilidade podem tornar aspectos emocionais particularmente visíveis na escola, enquanto Cruz e Rodrigues (2024) destacam a influência do aspecto socioemocional nas experiências educacionais. Escutar o estudante não significa concordar com todas as suas atitudes. Significa compreender o que ocorreu antes de responder, especialmente em situações de conflito. Uma escuta qualificada pode revelar dificuldades pedagógicas, situações familiares, problemas de convivência ou interpretações equivocadas que não seriam percebidas por uma intervenção exclusivamente punitiva.

Carias, Gondim e Andrade (2023) reforçam a associação entre características socioemocionais docentes e a relação professor-aluno, ao passo que Batistella e Batistella (2024)

destacam a empatia e a capacidade de relacionamento como componentes relevantes. Quando o adulto admite um erro, pede desculpas, escuta argumentos e estabelece limites respeitosamente, demonstra comportamentos que deseja fortalecer nos estudantes. Em sentido contrário, discursos sobre empatia perdem credibilidade quando convivem com ironias, exposição pública ou tratamento desigual.

Peralta e Santos (2022) alertam para modelos idealizados que podem definir de forma rígida o que significa ser um bom aluno. Manfré (2021) acrescenta uma crítica às propostas socioemocionais quando estas se aproximam da produção de comportamentos padronizados. O professor precisa distinguir a participação da extroversão, a autorregulação da submissão e a perseverança do conformismo. Um estudante pode aprender de maneira participativa sem ser expansivo; pode questionar regras e ainda demonstrar responsabilidade. Essa compreensão evita que características pessoais sejam interpretadas como falhas socioemocionais.

Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) indicam que as intervenções precisam ser estruturadas e possuir objetivos definidos para alcançar resultados. Brantes e Gondim (2025) mostram que diversos programas investigados

utilizam atividades planejadas voltadas às competências socioemocionais. Assim, não basta esperar que essas habilidades surjam espontaneamente. O docente pode prever atividades cooperativas, momentos de reflexão, situações de resolução de problemas e estratégias de mediação. A intencionalidade diferencia uma experiência casual de uma oportunidade pedagógica conscientemente construída.

Entretanto, atribuir ao professor toda a responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional é um equívoco. Cardozo, Colares e Sartori (2023) permitem compreender que as expectativas direcionadas à escola estão relacionadas a transformações sociais mais amplas, enquanto Lampert et al. (2023) situam o tema nas políticas curriculares. A instituição precisa garantir formação, tempo para planejamento, apoio da equipe pedagógica e encaminhamento adequado de situações que ultrapassam a atuação docente. Sem essas condições, propostas socioemocionais podem tornar-se apenas mais uma exigência no trabalho do professor.

Paiva e Silva (2022) destacam a importância de pensar a dimensão socioemocional a partir da realidade da escola pública, e Cruz e Rodrigues (2024) lembram que diferentes

contextos apresentam necessidades particulares. A instituição precisa estabelecer regras claras de convivência, protocolos para o enfrentamento da violência e canais de diálogo com estudantes e famílias. Uma cultura escolar democrática oferece um terreno mais favorável ao desenvolvimento socioemocional do que atividades isoladas realizadas em ambientes marcados por relações autoritárias.

Duarte e Araújo (2022) revelam a complexidade conceitual do campo das competências socioemocionais, enquanto Carias, Gondim e Andrade (2023) demonstram que essas características repercutem nas relações profissionais. Professores precisam compreender os conceitos, as finalidades e os limites do trabalho socioemocional para não transformar atividades pedagógicas em práticas terapêuticas improvisadas. A formação deve esclarecer quando é necessário encaminhar situações a psicólogos, assistentes sociais, serviços de saúde ou órgãos de proteção. Batistella e Batistella (2024) abordam competências relacionadas a relações e decisões, enquanto Paiva e Silva (2022) mostram que as experiências emocionais não se restringem ao espaço escolar. Escola e família não precisam apresentar respostas idênticas, mas podem estabelecer

canais de comunicação para compreender as necessidades dos estudantes. Essa aproximação deve evitar culpabilizações. Quando a escola comunica uma dificuldade, o objetivo deve ser buscar estratégias conjuntas, e não transferir responsabilidade integral à família.

Peralta e Santos (2022) alertam para o risco de individualizar as dificuldades, e Manfré (2021) questiona discursos que transformam capacidades individuais em respostas a problemas estruturais. Bullying, violência, pobreza, discriminação e sofrimento psíquico grave demandam intervenções específicas. Ensinar resiliência a uma vítima sem enfrentar a violência que ela sofre representaria uma inversão de responsabilidade. A formação socioemocional deve ampliar os recursos dos estudantes, mas nunca substituir as medidas de proteção.

Carias, Gondim e Andrade (2023) relacionam as competências dos docentes às interações com os estudantes, enquanto Nakano, Primi e Alves (2021) mostram vínculos entre determinadas características socioemocionais e a criatividade. Ambientes nos quais o estudante sente medo de errar tendem a restringir a participação e a experimentação. Uma escola que valoriza perguntas, oferece devolutivas respeitosas e admite diferentes formas de

raciocínio cria condições para que a confiança e a autonomia se desenvolvam juntamente com os conhecimentos acadêmicos.

Cruz e Rodrigues (2024) alertam para questões relacionadas aos parâmetros de avaliação, enquanto Peralta e Santos (2022) questionam classificações que podem padronizar comportamentos. Avaliar competências socioemocionais não deveria significar atribuir uma nota à personalidade. O acompanhamento pode ocorrer por meio de registros descritivos e da observação das estratégias que o estudante utiliza em determinadas situações, sempre com cautela para evitar rótulos.

6 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA A APRENDIZAGEM E PARA OS DESAFIOS DA VIDA

A educação socioemocional pode contribuir para a aprendizagem ao proporcionar os recursos necessários para que o estudante permaneça envolvido diante de desafios acadêmicos. Brantes e Gondim (2025) identificam a regulação emocional e a interação social como as dimensões mais frequentes nas produções dedicadas ao Ensino Fundamental. Nakano, Primi e Alves (2021), por sua vez,

identificam relações entre criatividade e determinadas competências socioemocionais. Esses elementos ajudam a compreender por que um aluno pode possuir conhecimentos suficientes para realizar uma atividade e, mesmo assim, ter dificuldade em demonstrá-los quando se sente excessivamente inseguro ou frustrado. Aprender exige mobilizar recursos que vão além da mera memorização.

Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) indicam que experiências estruturadas podem promover mudanças em determinadas dimensões socioemocionais, enquanto Batistella e Batistella (2024) relacionam o autocontrole e a tomada de decisão às práticas de educação socioemocional. Quando o erro é compreendido como parte do processo, o estudante pode desenvolver disposição para revisar suas estratégias. Essa postura é útil não apenas nas atividades escolares, mas também diante de situações futuras em que decisões precisam ser reavaliadas.

Carias, Gondim e Andrade (2023) demonstram a importância das competências socioemocionais para a promoção de relações positivas entre professores e estudantes, enquanto Cruz e Rodrigues (2024) ressaltam a influência dessas competências nas experiências educacionais. Capacidades de escutar, argumentar,

reconhecer limites e lidar com divergências tornam-se relevantes em amizades, relações familiares, ambientes profissionais e na participação comunitária. A escola oferece oportunidades diárias para exercitá-las, tornando-se um espaço privilegiado de aprendizagem social.

Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) relacionam as habilidades socioemocionais à educação para a carreira, enquanto Cardozo, Colares e Sartori (2023) lembram que a preparação para o futuro não pode ser dissociada das condições sociais e econômicas. Escolher uma formação, organizar prioridades ou avaliar as consequências de uma atitude exige conhecimento de si e capacidade de analisar possibilidades. A escola pode contribuir para que as decisões não sejam compreendidas como respostas impulsivas, mas sim como processos de reflexão.

Duarte e Araújo (2022) mostram que competência envolve uma relação entre recursos pessoais e situações enfrentadas. Peralta e Santos (2022) alertam, porém, para o risco de definir previamente quais características todos devem apresentar. Desenvolver autonomia significa ampliar capacidade de interpretar situações e tomar posições próprias, não produzir estudantes iguais. Um jovem preparado para os desafios da vida precisa saber pedir ajuda

quando necessário, reconhecer limites e revisar escolhas sem compreender essas atitudes como sinais de fracasso.

Nakano, Primi e Alves (2021) identificam relações entre abertura a experiências e criatividade, enquanto Barbosa, Melo-Silva e Lessa (2023) encontraram efeitos relacionados à abertura ao novo em parte da intervenção realizada. Mudanças acadêmicas, profissionais e pessoais são comuns ao longo da vida. O contato com situações novas no ambiente educacional, quando acompanhado de segurança e reflexão, pode ajudar a construir maior flexibilidade diante do desconhecido.

Batistella e Batistella (2024) associam empatia e habilidades de relacionamento ao desenvolvimento socioemocional, ao passo que Carias, Gondim e Andrade (2023) ressaltam a relevância das relações interpessoais no contexto educativo. Aprender a expressar incômodo sem recorrer à violência, escutar outra perspectiva e procurar acordos constitui repertório útil em diferentes espaços da vida social. Isso não significa evitar todos os conflitos, mas aprender a enfrentá-los de maneira responsável.

Paiva e Silva (2022) mostram que necessidades emocionais tornam-se particularmente importantes diante de situações de vulnerabilidade, e Cruz e Rodrigues (2024) relacionam o

socioemocional às experiências educacionais. Um estudante que se sente respeitado tende a possuir maior segurança para fazer perguntas, admitir dúvidas e participar. O acolhimento, entretanto, não significa ausência de limites ou exigência. Trata-se de combinar expectativas acadêmicas com condições relacionais que favoreçam o processo de aprender.

A preparação para a vida inclui ainda a capacidade de reconhecer injustiças e participar coletivamente de sua transformação. Manfré (2021) alerta para propostas que reduzem as competências socioemocionais a mecanismos de adaptação individual. Cardozo, Colares e Sartori (2023) aprofundam a crítica ao situar o tema dentro das transformações do trabalho contemporâneo. Nessa perspectiva, resiliência não pode significar aceitar passivamente qualquer adversidade. Um estudante também precisa aprender a identificar situações que exigem mudança, reivindicar direitos e participar de decisões coletivas.

Lampert et al. (2023) demonstram que a inserção curricular dessas competências envolve disputas de concepção e finalidade. Brantes e Gondim (2025) revelam diversidade de intervenções e resultados encontrados na área. Portanto,

não se pode atribuir às competências socioemocionais a capacidade de solucionar isoladamente problemas de evasão, baixo desempenho, violência ou desigualdade. Esses fenômenos possuem causas múltiplas e exigem respostas amplas.

Peralta e Santos (2022) questionam modelos que vinculam habilidades socioemocionais a perfis idealizados de estudante, enquanto Manfré (2021) problematiza a associação entre tais competências e exigências de desempenho social. Preparar para os desafios da vida não significa formar indivíduos permanentemente produtivos, otimistas e adaptáveis. A vida inclui perdas, dúvidas, momentos de insegurança e necessidade de apoio. A competência socioemocional pode consistir justamente em reconhecer essas situações e buscar recursos adequados para enfrentá-las.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permitiu compreender que a educação socioemocional pode contribuir de maneira relevante para a formação integral dos estudantes quando integrada ao cotidiano escolar e articulada aos objetivos

educacionais. Competências relacionadas à autoconsciência, regulação das emoções, empatia, cooperação, comunicação, autonomia e tomada de decisões podem favorecer tanto o processo de aprendizagem quanto as relações estabelecidas dentro e fora da escola. Seu desenvolvimento, entretanto, não depende de atividades isoladas, mas de experiências contínuas nas quais os estudantes tenham oportunidade de refletir, interagir, enfrentar problemas, revisar escolhas e construir formas mais conscientes de se relacionar consigo e com outras pessoas.

Também se verificou que o trabalho socioemocional exige participação de toda a comunidade escolar. O professor desempenha um papel significativo ao criar experiências pedagógicas e estabelecer relações diárias com os estudantes, mas não pode ser responsabilizado sozinho por todas as questões emocionais que chegam à escola. Gestão, equipe pedagógica, famílias e redes de proteção precisam assumir responsabilidades complementares. Além disso, dificuldades decorrentes de desigualdades, violência, discriminação ou sofrimento psíquico não podem ser interpretadas simplesmente como ausência de competências individuais. A formação socioemocional

precisa fortalecer o sujeito sem ocultar as condições sociais que interferem em sua trajetória.

Conclui-se, portanto, que métodos e práticas socioemocionais apresentam maior potencial educativo quando respeitam as singularidades dos estudantes, evitam a padronização e estão associados a uma concepção ampla de formação humana. Rodas de conversa, leitura, projetos cooperativos, resolução de conflitos, jogos, artes, autoavaliação e participação estudantil constituem possibilidades, mas precisam estar acompanhadas de intencionalidade pedagógica e de reflexão crítica. Preparar estudantes para os desafios da vida não significa ensiná-los apenas a suportar adversidades, mas também contribuir para que desenvolvam autonomia, consciência, capacidade de buscar apoio, responsabilidade nas escolhas e condições para participar ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Dayane; MELO-SILVA, Lucy Leal; LESSA, João Paulo Araújo. Habilidades socioemocionais: efeitos de uma intervenção em educação para a carreira. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 25, n. 3, 2023. DOI:

10.5935/1980-6906/ePTPPE14759. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14759. Acesso em: 12 set. 2026.

BATISTELLA, Jefferson; BATISTELLA, Marta Aparecida Abraão. Educação socioemocional, essencial no ensino fundamental: contribuindo para um processo educativo mais eficaz. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, Brasil, v. 3, n. 18, 2024. DOI: 10.56166/remici.v3n18101024. Disponível em: https://doi.org/10.56166/remici.v3n18101024. Acesso em: 12 set. 2026.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática: Revista **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300092, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300092. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300092. Acesso em: 12 set. 2026.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Competências socioemocionais no Novo Ensino Médio: interlocução com as recomendações da OCDE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023110, 2023.

DOI: 10.21723/riaee.v18i00.18166. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18166. Acesso em: 12 set. 2026.

CARIAS, Iago Andrade; GONDIM, Sônia Maria Guedes; ANDRADE, Josemberg Moura de. Competências socioemocionais e desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 54, n. 2, e42143, p. 1-12, 2023. DOI: 10.15448/1980-8623.2023.2.42143. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.42143. Acesso em: 12 set. 2026.

CRUZ, Suellen dos Santos; RODRIGUES, Karilane Maria Silvino. Competências socioemocionais no contexto escolar: uma revisão da literatura. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 26, e024040, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5457. Disponível em: https://doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5457. Acesso em: 12 set. 2026.

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-19, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n63.23287. Disponível em:

https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287. Acesso em: 12 set. 2026.

LAMPERT, Hannah Assante; VIEIRA, Luana H. Félix de Almeida; SOBRINHO, Asdrúbal; NEGREIROS, Fauston. Produção das Ciências Humanas, Sociais e da Educação sobre as competências socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma revisão sistemática. **DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades**, Granada, n. 21, p. 189-208, 2023. DOI: 10.30827/dreh.21.2023.27416. Disponível em: https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27416. Acesso em: 12 set. 2026.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos.v26i57.1419. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419.
Acesso em: 12 set. 2026.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama. Habilidades do século XXI: relações entre a criatividade e as competências socioemocionais em estudantes brasileiros: Educar **em Revista**, Curitiba, v. 37, e81544, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.81544. Disponível

em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.81544. Acesso em: 12 set. 2026.

PAIVA, Sara Regina de Souza; SILVA, Antonio dos Santos. Contribuição à abordagem das competências socioemocionais nas escolas públicas sob o olhar da psicopedagogia. **@Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 49-73, 2022. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2022v10n19p49-73. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2022v10n19p49-73. Acesso em: 12 set. 2026.

PERALTA, Ana Laura Brasil; SANTOS, Soraya Vieira. Ser estudante: uma visão crítica sobre as habilidades socioemocionais. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 10, n. 1, 2022. DOI: 10.34024/olhares.2022.v10.12726. Disponível em: https://doi.org/10.34024/olhares.2022.v10.12726. Acesso em: 12 set. 2026.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR CONCEITOS FINANCEIROS DESDE A INFÂNCIA E COMO ISSO PODE IMPACTAR A VIDA DOS ALUNOS NO FUTURO

Amanda Gonçalves Souza Fluch; Ana Dezia Carvalho da Silva; Ana de Sousa Celestino Silva Santos; Edileuza Ferraz de Araújo; Giscelia Caetano da Silva; Izis Karina Ogeda de Oliveira Santana; Lucicleide Maria de Oliveira Fernandes; Luciene Maria Da Silva; Sandra Regina Alves da Silva; Stefany Gomes da Silva; Suely Figueiredo de Oliveira Aquino



RESUMO

A Educação Financeira no ambiente escolar constitui uma possibilidade de preparar crianças e adolescentes para lidar de maneira consciente, responsável e crítica com as situações econômicas presentes no cotidiano. Este capítulo tem como objetivo analisar a importância do ensino de conceitos financeiros desde a infância e compreender de que maneira tais conhecimentos podem contribuir para a vida futura dos estudantes. Discute-se a inserção da Educação Financeira no contexto escolar, sua relevância desde os primeiros anos de escolaridade, a relação entre consumo consciente, planejamento e tomada de decisões, bem como as estratégias pedagógicas que favorecem a abordagem do tema. Também são analisadas possíveis repercussões dessa formação sobre a autonomia, a organização financeira e as escolhas futuras. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas recentes sobre Educação Financeira e Educação Básica. A análise permite compreender que a escola pode criar condições para que o estudante desenvolva uma relação mais consciente com o dinheiro, o consumo, as necessidades, os desejos e o planejamento, desde que o assunto seja trabalhado de forma

contextualizada e compatível com cada etapa do desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

As relações econômicas fazem parte da vida das pessoas muito antes de assumirem responsabilidades financeiras próprias. Desde a infância, as crianças observam compras, recebem informações sobre preços, percebem diferenças entre desejos e possibilidades e acompanham as decisões dos adultos em relação ao dinheiro. Nesse sentido, a Educação Financeira no ambiente escolar não deve ser compreendida apenas como a aprendizagem de cálculos ou de conceitos bancários, mas como uma formação relacionada à vida cotidiana. Messias e Ancelmo (2022) defendem uma abordagem que ultrapasse o tratamento superficial da temática nas aulas de Matemática, enquanto Boff e Zulianelo (2022) aproximam a formação financeira de situações que envolvem planejamento, investimento e consumo consciente no cotidiano familiar e escolar.

A presença desse assunto na Educação Básica também se relaciona à formação para a cidadania. Araújo e Alves Sobrinho (2024) associam o conhecimento em finanças

pessoais ao desenvolvimento de uma educação cidadã, uma vez que as escolhas econômicas influenciam diretamente a vida individual, familiar e coletiva. Ao mesmo tempo, Santos e Groenwald (2024) apontam a necessidade de integrar a Educação Financeira ao currículo do Ensino Fundamental por meio de práticas que não restrinjam o tema a uma mera exposição. Essa perspectiva amplia a função da escola, pois o estudante passa a encontrar oportunidades de refletir sobre situações que enfrentará gradualmente ao longo da vida.

Nos primeiros anos de escolarização, o tema pode ser explorado por meio de situações próximas à realidade infantil, sem antecipar responsabilidades próprias do universo adulto. Santos e Oliveira (2024a) apresentam possibilidades que incluem discussões sobre a origem do dinheiro, a diferença entre valor e preço, ética, sustentabilidade, economia, necessidades e itens supérfluos. Leite (2024), por sua vez, mostra que a relação entre crianças e dinheiro também envolve dimensões sociais e culturais. Isso significa que ensinar Educação Financeira desde a infância requer cuidado para não transformar a criança apenas em consumidora ou investidora precoce, mas

sim favorecer a construção de autonomia, reflexão e responsabilidade.

A escolha do tema justifica-se pela crescente presença das decisões de consumo no cotidiano e pela necessidade de oferecer aos estudantes instrumentos para compreender essas escolhas antes da vida adulta. Costa e Trevisan (2025) relacionam a Educação Financeira ao desenvolvimento do consumo consciente, enquanto Silveira e Montoito (2022) identificam contribuições da produção acadêmica brasileira para compreender a influência dessa formação na vida das crianças. Diante desse contexto, apresenta-se a seguinte problemática: de que maneira o ensino de conceitos financeiros desde a infância pode contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e para decisões financeiras mais responsáveis ao longo da vida?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da Educação Financeira no ambiente escolar, desde a infância, bem como suas possíveis contribuições para a vida futura dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se compreender o lugar da Educação Financeira no contexto escolar; discutir sua importância nos primeiros anos de formação; analisar a relação entre consumo consciente, planejamento e tomada de decisões; identificar estratégias

pedagógicas adequadas ao ensino do tema; e refletir sobre os impactos desses conhecimentos na autonomia, na responsabilidade e na organização financeira dos alunos. Santos (2023) associa a alfabetização financeira à Educação Básica e ao papel do professor, ao passo que Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) demonstram como práticas voltadas à resolução de problemas podem favorecer o protagonismo financeiro dos jovens.

Quanto à metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-discussivo, realizada com base em artigos científicos e trabalhos acadêmicos relacionados à Educação Financeira Escolar. Foram utilizados como descritores: "Educação Financeira Escolar", "Educação Financeira na infância", "Educação Financeira no Ensino Fundamental", "consumo consciente", "planejamento financeiro", "alfabetização financeira" e "Educação Financeira e cidadania", de forma isolada ou combinada. Como critérios de inclusão, consideraram-se produções predominantemente nacionais, publicadas entre 2022 e 2025, disponíveis integralmente, relacionadas à Educação Básica, à infância, ao consumo, ao planejamento, à formação cidadã ou a práticas pedagógicas. Foram excluídos trabalhos

duplicados, produções sem relação direta com o objeto investigado, textos sem identificação de autoria, materiais exclusivamente comerciais e estudos cujo foco não contribuísse para a discussão educacional.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Financeira no contexto escolar assume relevância quando se reconhece que o dinheiro está presente em diferentes situações vivenciadas pelos estudantes e por suas famílias. Boff e Zulianelo (2022) aproximam a temática dos hábitos relacionados ao planejamento, ao investimento e ao consumo consciente, mostrando que a escola pode estabelecer conexões entre conteúdos acadêmicos e experiências concretas. Na mesma direção, Messias e Ancelmo (2022) argumentam que ensinar finanças não deve se limitar a apresentar teorias ou operações matemáticas desconectadas da realidade. A presença do tema no currículo ganha sentido justamente quando o estudante reconhece sua aplicação em decisões que envolvem orçamento, compras, prioridades, economia e o uso responsável dos recursos.

Embora cálculos de porcentagem, juros, descontos e acréscimos sejam relevantes, a aprendizagem financeira não se limita a esses procedimentos. Araújo e Alves Sobrinho (2024) relacionam a temática ao desenvolvimento de conhecimentos em finanças pessoais, sob a perspectiva de formação cidadã. Santos e Groenwald (2024), por sua vez, defendem sua integração ao Ensino Fundamental por meio de políticas curriculares e de estratégias pedagógicas. Assim, saber calcular um desconto constitui apenas uma dimensão do processo; é igualmente necessário avaliar se determinada compra é necessária, comparar alternativas, reconhecer formas de persuasão comercial, compreender as consequências das escolhas e estabelecer prioridades.

Santos (2023) associa a alfabetização financeira no ambiente escolar à necessidade de práticas pedagógicas capazes de tornar o conhecimento acessível e significativo. Isso implica reconhecer que estudantes de diferentes faixas etárias têm experiências financeiras distintas e, por essa razão, não devem receber o mesmo tipo de abordagem. Santos e Oliveira (2024a) mostram que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conceitos como origem do dinheiro, valor e preço, necessidades, itens supérfluos, economia e sustentabilidade podem ser trabalhados em linguagem

adequada à infância. Dessa maneira, a aprendizagem financeira pode começar com situações simples, próximas da realidade da criança, e adquirir maior complexidade à medida que ela avança na escolarização.

Costa e Trevisan (2025) demonstram que atividades didáticas interdisciplinares relacionadas ao consumo consciente podem estimular os estudantes a refletir sobre suas ações como consumidores. Boff e Zulianelo (2022) igualmente aproximam a Educação Financeira do cotidiano familiar e de hábitos concretos de planejamento. Essa abordagem é relevante porque comprar não se limita a trocar dinheiro por um produto. A decisão envolve necessidade, desejo, influência da publicidade, disponibilidade de recursos, prioridades familiares, durabilidade do item e consequências ambientais, aspectos que podem ser problematizados pedagogicamente.

Araújo e Alves Sobrinho (2024) entendem que o acesso a conhecimentos sobre finanças pessoais pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Messias e Ancelmo (2022) também defendem que a Educação Financeira deve mostrar ao aluno como lidar com situações reais da vida cotidiana. Nesse sentido, uma escola que aborda o tema não pretende apenas formar indivíduos capazes de acumular

dinheiro, mas também sujeitos que compreendam responsabilidades, façam escolhas fundamentadas e reconheçam que decisões financeiras têm efeitos pessoais e sociais. A formação passa a envolver capacidade de análise e não apenas domínio técnico.

A integração curricular representa, entretanto, um desafio. Conforme Araújo e Alves Sobrinho (2024), professores podem enfrentar dificuldades para desenvolver a temática diante da quantidade de conteúdos já prevista no currículo. Santos (2023) chama a atenção para a necessidade de preparação docente e para o potencial de estratégias criativas no tratamento do tema. Isso evidencia que a simples inclusão da Educação Financeira em documentos curriculares não assegura sua efetivação em sala de aula. É necessário criar condições para que os educadores compreendam os objetivos dessa formação, encontrem materiais adequados e saibam relacionar o tema aos componentes que já ensinam.

Santos e Groenwald (2024) discutem estratégias pedagógicas para a inserção da Educação Financeira no Ensino Fundamental, enquanto Costa e Trevisan (2025) abordam a temática do consumo consciente em atividades interdisciplinares. A Matemática pode contribuir com

porcentagens, operações, proporcionalidade e análise de valores; a Língua Portuguesa pode abordar publicidade, argumentação e leitura crítica de anúncios; as Ciências podem discutir sustentabilidade e recursos naturais; e componentes ligados às Ciências Humanas podem problematizar consumo, desigualdades e organização social. Essa articulação impede que o assunto permaneça isolado em uma única disciplina.

Santos e Oliveira (2024a) aproximam Educação Financeira e sustentabilidade ao trabalhar, com crianças, conceitos que permitem refletir sobre a economia e o uso de recursos. Costa e Trevisan (2025) também estabelecem uma conexão entre a formação financeira e o consumo consciente. Essa aproximação amplia a noção de economia, que deixa de significar apenas guardar dinheiro. Economizar água, evitar desperdícios, reutilizar materiais, conservar objetos e avaliar a necessidade de novas compras são práticas que mostram como as decisões financeiras podem dialogar com a responsabilidade ambiental. O estudante passa a perceber que o preço pago por determinado produto não abrange todos os impactos associados ao consumo.

A escola também pode contribuir para que a aprendizagem financeira não reproduza julgamentos sobre as condições

econômicas das famílias. Leite (2024) mostra que a relação entre dinheiro e infância possui dimensões morais e sociais que precisam ser consideradas. Santos e Oliveira (2024b) propõem uma Educação Financeira Escolar Sustentável voltada aos anos iniciais, reforçando a necessidade de desenvolver abordagens compatíveis com a realidade infantil. Dessa forma, atividades que exigem exposição da renda familiar, comparação entre condições econômicas ou classificação moral das famílias com base em hábitos de consumo devem ser evitadas. O foco precisa estar no desenvolvimento de critérios para a tomada de decisão e não na avaliação da situação econômica de cada aluno.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DESDE A INFÂNCIA

A infância constitui uma etapa importante para a formação de hábitos, valores e formas de interpretar o mundo. Silveira e Montoito (2022) direcionam a discussão para a influência da Educação Financeira na vida das crianças, enquanto Santos e Oliveira (2024a) demonstram que conceitos financeiros podem ser abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de situações compatíveis com essa

faixa etária. Trabalhar o assunto desde cedo não significa responsabilizar a criança pelas finanças familiares, mas ajudá-la a compreender que os recursos são limitados, que as escolhas têm consequências e que os desejos precisam ser avaliados diante das possibilidades existentes.

Santos e Oliveira (2024a) mostram que crianças entre sete e nove anos podem participar de atividades sobre a origem do dinheiro, a diferença entre preço e valor, a economia, a sustentabilidade e a distinção entre o que é fundamental e o que é supérfluo. Leite (2024) evidencia, por outro lado, que a relação entre dinheiro e infância é marcada por elementos culturais e morais. Essas contribuições permitem compreender que a Educação Financeira infantil precisa equilibrar conhecimento e reflexão. Ensinar apenas que a criança deve "economizar" pode transformar uma questão complexa em regra moral; explicar os motivos das escolhas e permitir que diferentes alternativas sejam analisadas favorece uma aprendizagem mais consistente.

Messias e Ancelmo (2022) defendem a aproximação da Educação Financeira a situações reais da vida cotidiana, e Boff e Zulianelo (2022) relacionam o tema à construção de hábitos financeiros. Para uma criança, compreender que não é possível adquirir todos os produtos desejados constitui

uma primeira aproximação à ideia de orçamento. Quando essa situação é explorada pedagogicamente, o limite deixa de ser apresentado apenas como uma negativa adulta e passa a funcionar como uma oportunidade de escolha: diante de recursos finitos, torna-se necessário priorizar aquilo que possui maior importância.

Santos e Oliveira (2024b) propõem uma abordagem sustentável para os anos iniciais, enquanto Costa e Trevisan (2025) relacionam o consumo consciente à reflexão sobre as ações de compra. Alimentação, moradia, saúde e materiais necessários à rotina podem ser discutidos em contraste com itens desejados, mas não indispensáveis naquele momento. Essa diferenciação não pretende eliminar o desejo ou classificar toda compra não essencial como inadequada. O propósito consiste em mostrar que escolhas diferentes possuem níveis distintos de prioridade e precisam ser consideradas diante dos recursos disponíveis.

Desde a infância, o estudante também está exposto a mensagens publicitárias, influenciadores digitais, marcas e estratégias voltadas à criação de desejos de consumo. Costa e Trevisan (2025) defendem práticas que promovam a conscientização sobre as ações de consumo, ao passo que Leite (2024) chama a atenção para a presença de

plataformas e ambientes digitais na Educação Financeira voltada a crianças. Nesse cenário, formar consumidores conscientes envolve desenvolver capacidade de questionar mensagens persuasivas. A criança pode aprender a perguntar por que deseja determinado produto, se já possui algo com função semelhante, por quanto tempo pretende utilizá-lo e se a vontade permanece após algum tempo.

Boff e Zulianelo (2022) trabalham com planejamento e hábitos financeiros associados ao cotidiano, enquanto Messias e Ancelmo (2022) relacionam o conhecimento financeiro a diferentes decisões práticas. Para a criança, guardar parte de um recurso recebido pode adquirir sentido quando há um objetivo concreto e compreensível. Em vez de ensinar a poupança como uma obrigação abstrata, a escola pode propor situações em que o estudante precise decidir entre utilizar todo um recurso imediatamente ou reservá-lo para uma meta futura. Dessa experiência emerge a percepção de que adiar uma escolha pode ampliar as possibilidades futuras.

Santos e Groenwald (2024) defendem a integração da temática ao currículo do Ensino Fundamental, e Santos (2023) ressalta a importância de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização financeira. Planejar, nessa fase, não

precisa envolver planilhas complexas. Pode significar organizar os materiais necessários para uma atividade, distribuir uma quantidade fictícia de recursos, escolher itens dentro de um limite ou estabelecer etapas para alcançar uma meta. Essas ações desenvolvem habilidades que, posteriormente, podem ser transferidas para situações econômicas mais complexas.

Araújo e Alves Sobrinho (2024) associam a Educação Financeira à formação cidadã, e Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) trabalham o conceito de protagonismo financeiro entre jovens. Essa autonomia não surge de forma repentina na vida adulta. Ela é construída a partir de oportunidades progressivas para avaliar alternativas, justificar decisões, reconhecer erros e reconsiderar estratégias. Quanto mais cedo o estudante aprende a explicar os motivos de uma escolha, maior tende a ser sua capacidade de analisar criticamente situações futuras.

Santos e Oliveira (2024a) destacam essa diferença entre os assuntos abordados nos anos iniciais, enquanto Costa e Trevisan (2025) mostram como a discussão sobre consumo pode estimular o pensamento crítico. Um produto mais caro não é necessariamente o mais útil, durável ou adequado. Da mesma maneira, determinados objetos possuem valor

afetivo ou funcional que não pode ser explicado apenas pelo preço. Essa reflexão protege o estudante contra a associação automática entre maior custo e maior qualidade ou status.

Boff e Zulianelo (2022) desenvolveram ações de Educação Financeira que alcançaram o cotidiano familiar, demonstrando que as práticas escolares podem ultrapassar os limites da sala de aula. Messias e Ancelmo (2022) reforçam a necessidade de relacionar o conteúdo às situações reais enfrentadas por crianças e adolescentes. Quando os estudantes levam questionamentos sobre desperdício, listas de compras, pesquisa de preços ou planejamento para casa, podem estimular conversas que também beneficiam seus responsáveis, sem transformar a criança em fiscal das decisões familiares.

Leite (2024) evidencia que discursos sobre dinheiro e infância podem envolver expectativas morais quanto ao comportamento considerado correto. Araújo e Alves Sobrinho (2024), ao aproximarem a Educação Financeira da cidadania, favorecem uma compreensão mais ampla da formação. A escola precisa evitar propostas que pressuponham que todas as famílias tenham renda suficiente para poupar ou investir regularmente. Para alguns grupos, a prioridade recai sobre a gestão de recursos muito

limitados e sobre o atendimento às necessidades básicas. Uma educação financeira responsável reconhece essas diferenças.

Santos e Oliveira (2024a) aproximam a economia da preservação dos recursos, enquanto Costa e Trevisan (2025) abordam o consumo consciente no Ensino Fundamental. Assim, cuidar dos materiais escolares, evitar desperdício de alimentos, reutilizar objetos, prolongar a vida útil de produtos e refletir antes de substituir algo ainda funcional podem integrar a Educação Financeira. A criança compreende que economizar não se relaciona exclusivamente ao dinheiro, mas também ao uso responsável dos recursos disponíveis.

Silveira e Montoito (2022) identificam a relevância da produção científica sobre a influência da Educação Financeira na vida das crianças, e Santos (2023) destaca o potencial dos métodos criativos no processo de aprendizagem. Histórias, jogos, dramatizações, situações-problema e simulações de compra podem tornar o conteúdo mais compreensível sem comprometer sua seriedade. A ludicidade, quando associada a objetivos pedagógicos claros, possibilita que a criança experimente decisões, observe os

resultados e dialogue com os colegas sobre diferentes alternativas.

4 CONSUMO CONSCIENTE, PLANEJAMENTO E TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS

O consumo faz parte da vida cotidiana e, por isso, ocupa posição central na Educação Financeira escolar. Costa e Trevisan (2025) relacionam diretamente a temática ao consumo consciente e mostram a possibilidade de desenvolver atividades interdisciplinares que levem os estudantes a refletir sobre suas próprias ações. Boff e Zulianelo (2022) também vinculam a Educação Financeira a hábitos de planejamento e de consumo. Nesse contexto, consumir de maneira consciente não significa simplesmente reduzir todas as compras, mas compreender por que determinado produto é desejado, avaliar sua necessidade, comparar alternativas e considerar as consequências da escolha.

Leite (2024) evidencia que a relação entre crianças e dinheiro não pode ser compreendida apenas por uma lógica técnica. Costa e Trevisan (2025) acrescentam que práticas pedagógicas voltadas ao consumo consciente podem

estimular pensamento crítico. A compra de um objeto pode estar relacionada à necessidade real, mas também ao desejo de pertencimento, à influência de marcas, à publicidade, às tendências ou à expectativa de reconhecimento social. Reconhecer essas influências ajuda o estudante a compreender que decidir exige mais do que apenas observar o preço apresentado.

Boff e Zulianelo (2022) valorizam a construção de uma cultura de planejamento no trabalho de Educação Financeira, enquanto Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) recorrem a situações-problema para estimular protagonismo financeiro. Quando o estudante aprende a estabelecer uma meta, a verificar os recursos disponíveis e a organizar etapas para alcançar um objetivo, desenvolve uma competência que ultrapassa o âmbito econômico. Planejar envolve antecipar consequências, considerar alternativas e aceitar que alguns resultados exigem tempo.

Santos (2023) aponta possibilidades como métodos criativos no ensino financeiro, e Santos e Groenwald (2024) ressaltam a importância de estratégias pedagógicas para inserir a temática no currículo. Uma turma pode, por exemplo, receber um orçamento fictício para organizar uma atividade, escolher materiais dentro de um limite

determinado ou comparar diferentes opções de compra. O valor pedagógico não está em encontrar uma única resposta correta, mas em justificar escolhas e compreender que diferentes prioridades produzem decisões distintas.

Messias e Ancelmo (2022) defendem uma Educação Financeira associada à realidade, enquanto Costa e Trevisan (2025) relacionam o consumo ao pensamento crítico. O item de menor preço pode apresentar quantidade reduzida, baixa durabilidade ou não atender à necessidade. Dessa maneira, o estudante deve aprender a considerar a quantidade, a qualidade, a utilidade, o prazo de utilização, as condições de pagamento e o custo total. A educação financeira contribui para substituir decisões automáticas por avaliações mais completas.

Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) mostram a relevância de problemas financeiros contextualizados para estudantes mais velhos, enquanto Santos e Groenwald (2024) defendem a progressão da Educação Financeira no Ensino Fundamental. Em etapas mais avançadas, podem ser analisadas situações que envolvam parcelamento, acréscimos, juros e diferenças entre o pagamento à vista e o pagamento a prazo. O estudante passa a compreender que uma prestação aparentemente pequena pode resultar em

custo final elevado quando multiplicada pelo número de parcelas.

Costa e Trevisan (2025) colocam o consumo consciente como eixo para analisar as ações dos estudantes, e Leite (2024) chama a atenção para os ambientes digitais que influenciam a formação financeira infantil. Ofertas com contagem regressiva, expressões como "últimas unidades", descontos destacados e recomendações de influenciadores podem criar uma sensação de urgência. A escola pode ajudar o aluno a identificar essas estratégias e compreender que a urgência apresentada comercialmente nem sempre corresponde a uma necessidade real do consumidor.

Santos e Oliveira (2024a) trabalham com a distinção entre itens fundamentais e supérfluos, enquanto Boff e Zulianelo (2022) aproximam o planejamento do cotidiano familiar. A classificação, contudo, não deve ser rígida, pois a importância de determinado item varia conforme o contexto. O essencial é que o estudante aprenda a estabelecer uma ordem de prioridades diante de recursos limitados e consiga justificar por que determinada necessidade deve ser atendida antes de outra.

Santos e Oliveira (2024a) associam Educação Financeira e sustentabilidade, enquanto Costa e Trevisan (2025)

analisam práticas voltadas ao consumo responsável. Toda compra envolve o uso de recursos naturais, a produção, o transporte, a embalagem e o descarte. Quando o estudante percebe esse percurso, amplia sua compreensão sobre custo e responsabilidade. Conservar um objeto, reparar quando possível, reutilizar e evitar desperdícios passam a ser comportamentos que têm repercussões simultâneas econômicas e ambientais.

Boff e Zulianelo (2022) ressaltam hábitos de organização financeira e Messias e Ancelmo (2022) defendem conhecimentos aplicáveis à realidade. Embora crianças não precisem administrar reservas financeiras familiares, podem compreender o princípio de que nem todo recurso disponível deve ser utilizado imediatamente. Em níveis posteriores, essa noção pode ser associada à constituição de reservas para situações inesperadas, evitando que qualquer ocorrência resulte em um desequilíbrio financeiro grave.

Araújo e Alves Sobrinho (2024) relacionam Educação Financeira à formação cidadã, enquanto Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) valorizam o protagonismo diante de problemas financeiros. Dizer "não" a uma compra, adiar uma aquisição ou escolher uma alternativa mais compatível com o orçamento representa uma forma de autonomia, e não

uma incapacidade de consumo. A escola pode contribuir para ressignificar essa percepção, principalmente em uma cultura na qual consumir frequentemente é apresentado como um sinal de sucesso.

Santos (2023) destaca a importância de métodos de aprendizagem que favoreçam a participação e a reflexão, enquanto Santos e Groenwald (2024) defendem estratégias para integrar a temática ao currículo. Em simulações escolares, o estudante pode fazer uma escolha pouco vantajosa e, posteriormente, analisar o resultado sem sofrer consequências econômicas reais. Esse espaço protegido favorece a aprendizagem por meio da experiência e permite compreender por que determinadas decisões poderiam ter sido diferentes.

Costa e Trevisan (2025) demonstram que a reflexão sobre o consumo pode ser desenvolvida no Ensino Fundamental, ao passo que Boff e Zulianelo (2022) aproximam o planejamento financeiro da realidade dos estudantes. Quando esses elementos são trabalhados conjuntamente, o aluno deixa de receber apenas recomendações isoladas e passa a desenvolver um processo de análise: identificar a necessidade, levantar alternativas, observar recursos,

comparar possibilidades, decidir e, posteriormente, avaliar o resultado.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA

A maneira como a Educação Financeira é ensinada influencia diretamente a compreensão dos estudantes. Santos (2023) aponta que práticas criativas, incluindo recursos como histórias em quadrinhos e atividades lúdicas, têm potencial para tornar a aprendizagem financeira mais atrativa. Santos e Groenwald (2024) também ressaltam a necessidade de estratégias pedagógicas para integrar o tema ao currículo. Dessa forma, a aula não deve se restringir à mera exposição de conceitos ou à resolução mecânica de cálculos. Situações em que os alunos precisam escolher, argumentar, comparar e justificar suas decisões são mais próximas dos desafios financeiros enfrentados fora da escola.

Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) desenvolveram atividades com problemas abertos voltados ao protagonismo financeiro, enquanto Messias e Ancelmo (2022) defendem que o ensino precisa mostrar como lidar com a realidade cotidiana. Uma questão que apresenta

diferentes alternativas de compra, por exemplo, permite mais de uma resposta. Dependendo das prioridades estabelecidas, um estudante pode optar por pagar menos, outro pode privilegiar a durabilidade e um terceiro pode considerar o impacto ambiental. A discussão entre essas justificativas amplia o aprendizado.

Santos e Oliveira (2024a) abordam temas como a origem do dinheiro, o valor e o preço, a ética, a sustentabilidade, a economia e a diferença entre o fundamental e o supérfluo. Silveira e Montoito (2022) reforçam a relevância de compreender os efeitos da Educação Financeira na vida das crianças. Personagens que precisam decidir como utilizar determinada quantia, organizar uma compra ou escolher entre satisfazer um desejo imediato e alcançar uma meta futura permitem abordar conceitos econômicos sem exigir experiências financeiras que a criança ainda não possui.

Os jogos também podem ser utilizados, desde que o objetivo pedagógico permaneça claro. Santos (2023) valoriza metodologias capazes de tornar o aprendizado mais atraente e Boff e Zulianelo (2022) mostram a relevância de relacionar atividades à vida cotidiana. Jogos que envolvem recursos limitados, metas, imprevistos e escolhas podem ajudar a compreender o planejamento e as consequências.

Entretanto, a atividade não deve terminar assim que um vencedor for anunciado. É importante promover uma conversa posterior sobre as estratégias utilizadas, as escolhas feitas e as razões pelas quais determinadas decisões resultaram em resultados diferentes.

Costa e Trevisan (2025) demonstram a possibilidade de trabalhar consumo consciente por meio de atividades interdisciplinares, enquanto Santos e Groenwald (2024) defendem práticas que integrem a Educação Financeira ao currículo. Os estudantes podem comparar os valores de um mesmo produto em estabelecimentos diferentes, verificar alterações na quantidade e na embalagem, calcular o preço por unidade e analisar as formas de pagamento. Além de mobilizar conteúdos matemáticos, a proposta desenvolve leitura crítica das informações comerciais.

Boff e Zulianelo (2022) trabalham com elementos de planejamento financeiro, e Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) utilizam problemas para incentivar o protagonismo. Pode-se propor que grupos organizem uma festa, uma viagem imaginária, uma feira escolar ou um projeto de sala com recursos limitados. Cada grupo precisa selecionar prioridades, distribuir valores e apresentar justificativas. Ao final, as diferenças entre os planos mostram que administrar

recursos envolve escolhas e não apenas operações numéricas.

Costa e Trevisan (2025) apresentam uma proposta interdisciplinar no Ensino Fundamental, enquanto Santos e Groenwald (2024) abordam a integração curricular da Educação Financeira. A Matemática pode analisar descontos e proporcionalidade; a Língua Portuguesa pode investigar anúncios e linguagem persuasiva; as Ciências podem relacionar consumo e sustentabilidade; a História e a Geografia podem discutir transformações nas formas de produção, circulação e consumo. A abordagem compartilhada mostra que as decisões financeiras possuem componentes numéricos, sociais, ambientais e culturais.

Leite (2024) analisa a presença crescente de aplicativos e plataformas digitais no universo da Educação Financeira infantil, enquanto Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) ressaltam a participação ativa do estudante na resolução de situações financeiras. Simuladores, planilhas e aplicativos podem facilitar comparações e projeções, mas devem ser apresentados como ferramentas e não como autoridades incontestáveis. O aluno precisa compreender quais dados foram inseridos, quais critérios orientam os resultados e

quais interesses podem estar por trás de determinado serviço digital.

Tabela 1 – Estratégias pedagógicas para o ensino da Educação Financeira

Estratégia pedagógica	Aplicação em sala de aula	Aprendizagens favorecidas
Situações-problema	Apresentação de escolhas financeiras com diferentes alternativas	Análise, argumentação e tomada de decisão
Jogos educativos	Administração de recursos fictícios, metas e imprevistos	Planejamento, autocontrole e avaliação de consequências
Pesquisa de preços	Comparação de produtos, quantidades, marcas e formas de pagamento	Consumo consciente e interpretação de informações
Orçamento simulado	Organização de eventos ou projetos com recursos limitados	Priorização, planejamento e organização financeira
Análise de publicidade	Leitura crítica de anúncios, promoções e estratégias digitais	Identificação de persuasão e prevenção de compras impulsivas

Estratégia pedagógica	Aplicação em sala de aula	Aprendizagens favorecidas
Projetos interdisciplinares	Integração entre Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Ciências Humanas	Compreensão ampla das dimensões econômicas, sociais e ambientais
Histórias e dramatizações	Personagens diante de dilemas de consumo, economia e planejamento	Reflexão adequada à idade e desenvolvimento de argumentação
Recursos digitais	Uso orientado de simuladores e planilhas	Comparação de cenários e alfabetização financeira digital

Fonte: elaboração própria (2026), com base em Santos (2023), Santos e Groenwald (2024), Santos e Oliveira (2024a), Costa e Trevisan (2025) e Recalcati, Figueiredo e Homa (2025).

A Tabela 1 demonstra que não há uma única metodologia apropriada para o ensino da Educação Financeira. Santos (2023) chama a atenção para a importância de métodos criativos, enquanto Santos e Groenwald (2024) reforçam a necessidade de estratégias capazes de efetivar a inserção curricular. A escolha da atividade depende da idade dos estudantes, dos conteúdos já desenvolvidos e dos objetivos pedagógicos estabelecidos. Nos anos iniciais, histórias e

jogos podem oferecer maior concretude; posteriormente, orçamentos, análise de publicidade e problemas envolvendo formas de pagamento podem adquirir maior complexidade.

Costa e Trevisan (2025) mostram que o consumo consciente pode ser abordado de maneira interdisciplinar, enquanto Boff e Zulianelo (2022) associam a Educação Financeira ao planejamento e aos hábitos cotidianos. Uma simples pesquisa de preços, quando bem conduzida, pode envolver cálculos matemáticos, leitura de embalagens, análise de publicidade e reflexão sobre a necessidade de consumo. O valor pedagógico depende, portanto, das perguntas formuladas e da discussão posterior.

Boff e Zulianelo (2022) aproximam o trabalho escolar do cotidiano dos estudantes e de seus responsáveis, enquanto Messias e Ancelmo (2022) ressaltam a importância de relacionar Educação Financeira à vida real. Tarefas como observar os critérios usados para organizar uma lista de compras, verificar desperdícios ou comparar preços podem promover conversas em casa. Contudo, deve-se evitar solicitar dados privados, renda familiar, dívidas ou outras informações que exponham economicamente os estudantes.

Araújo e Alves Sobrinho (2024) mostram que a quantidade de conteúdos curriculares pode dificultar a abordagem da

Educação Financeira, e Santos (2023) chama a atenção para a capacitação do professor. Não basta fornecer uma cartilha e esperar que o educador desenvolva sozinho todo o trabalho. A formação precisa discutir conceitos financeiros, possibilidades interdisciplinares, adequação das atividades às diferentes idades e cuidado com conteúdos comerciais que possam apresentar interesses de instituições específicas.

A avaliação também precisa acompanhar a natureza reflexiva da aprendizagem. Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) privilegiam problemas que estimulam o protagonismo, enquanto Costa e Trevisan (2025) valorizam o pensamento crítico sobre o consumo. Dessa forma, avaliar apenas se o estudante realizou corretamente determinado cálculo é insuficiente. Pode-se considerar sua capacidade de justificar uma decisão, comparar opções, identificar riscos, estabelecer prioridades e rever uma escolha diante de novas informações.

Santos e Groenwald (2024) defendem a integração curricular da temática e Boff e Zulianelo (2022) mostram a viabilidade de projetos relacionados ao cotidiano. A continuidade permite que os conceitos reapareçam em diferentes contextos e impede que Educação Financeira seja

reduzida a uma atividade realizada em uma data específica. O estudante passa a perceber conexões entre planejamento, consumo, sustentabilidade, publicidade e organização de recursos em diversas situações.

6 IMPACTOS DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA VIDA FUTURA DOS ESTUDANTES

Os conhecimentos financeiros adquiridos ao longo da escolarização podem contribuir para decisões que se tornarão progressivamente mais complexas na juventude e na vida adulta. Araújo e Alves Sobrinho (2024) associam Educação Financeira à formação cidadã, enquanto Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) mostram a importância do protagonismo na resolução de situações financeiras. O estudante que aprende desde cedo a comparar alternativas, estabelecer prioridades e considerar consequências constrói referências que podem ser mobilizadas posteriormente quando precisar administrar renda, utilizar crédito, assumir compromissos ou estabelecer objetivos de longo prazo.

Um possível impacto reside na capacidade de organizar receitas e despesas. Boff e Zulianelo (2022) valorizam o

planejamento no contexto de uma cultura de hábitos financeiros, e Messias e Ancelmo (2022) defendem conhecimentos aplicáveis à realidade. Na vida adulta, boa parte das decisões econômicas exige compreender quanto recursos existem, quais despesas são prioritárias e quanto pode ser destinado a outros objetivos. O contato anterior com noções de limite, escolha e planejamento não garante ausência de dificuldades, mas pode oferecer instrumentos para lidar com elas de forma mais consciente.

Costa e Trevisan (2025) mostram que a Educação Financeira pode favorecer a conscientização sobre ações de consumo, ao passo que Leite (2024) evidencia a presença de ambientes digitais no contato das crianças com conteúdos financeiros e comerciais. Um indivíduo acostumado a questionar os motivos de uma compra tende a dispor de mais recursos intelectuais para identificar estratégias de urgência, comparar ofertas e avaliar se determinado produto realmente corresponde às suas necessidades.

Santos e Oliveira (2024a) trabalham as noções de economia e a diferença entre elementos fundamentais e supérfluos, enquanto Boff e Zulianelo (2022) abordam hábitos de planejamento. Na vida adulta, muitas metas relevantes exigem tempo, como a formação profissional, a aquisição de

bens ou a construção de uma reserva. Aprender que todo desejo não precisa ser satisfeito imediatamente pode contribuir para estabelecer relações mais equilibradas entre o consumo presente e os objetivos futuros.

Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) demonstram a relevância dos problemas financeiros na formação de jovens, enquanto Santos e Groenwald (2024) defendem uma Educação Financeira progressivamente integrada ao currículo. Crédito pode ampliar possibilidades quando utilizado de maneira planejada, mas também implica compromissos futuros. A formação escolar pode preparar o estudante para entender que o limite disponível não representa dinheiro próprio e que as parcelas devem ser analisadas em relação ao custo total e à capacidade futura de pagamento.

Santos (2023) defende a alfabetização financeira na Educação Básica, e Messias e Ancelmo (2022) ressaltam a necessidade de aproximar os conhecimentos financeiros de situações reais. Ao aprender a buscar informações, comparar alternativas e desconfiar de promessas excessivamente vantajosas, o estudante desenvolve comportamentos que, posteriormente, podem auxiliá-lo

diante de produtos financeiros, compras, contratos e até mesmo de tentativas de fraude.

A autonomia também se fortalece quando o aluno compreende que as decisões financeiras devem estar alinhadas aos seus objetivos e às suas condições. Araújo e Alves Sobrinho (2024) associam essa formação à cidadania, e Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) utilizam o conceito de protagonismo financeiro. Na vida adulta, autonomia não significa tomar decisões sem buscar orientação, mas possuir conhecimentos suficientes para formular perguntas, avaliar recomendações e compreender minimamente as consequências de um compromisso assumido.

A Educação Financeira pode ainda contribuir para reduzir a dependência de informações provenientes exclusivamente da publicidade ou de interesses comerciais. Costa e Trevisan (2025) estimulam a reflexão crítica sobre o consumo, enquanto Leite (2024) problematiza a presença de plataformas digitais no ensino financeiro infantil. À medida que serviços financeiros e comerciais se tornam mais acessíveis por meio de aplicativos, torna-se necessária a capacidade de distinguir informação educativa de estímulos ao consumo ou à contratação. O estudante precisa aprender

a identificar quem produz determinada mensagem e quais interesses estão envolvidos.

Santos e Oliveira (2024a) relacionam Educação Financeira à economia e à sustentabilidade, enquanto Costa e Trevisan (2025) aproximam o consumo consciente do pensamento crítico. Pessoas que consideram a durabilidade, o desperdício, a reutilização e a necessidade antes de comprar podem gerar benefícios econômicos e ambientais simultaneamente. Essa perspectiva amplia a ideia de responsabilidade financeira para além do saldo individual, incorporando as consequências coletivas das escolhas de consumo.

Tabela 2 – Possíveis impactos da Educação Financeira na vida futura dos estudantes

Aprendizagem desenvolvida na escola	**Aplicação futura possível**	**Impacto esperado**
Diferenciação entre necessidade e desejo	Definição de prioridades de gastos	Redução de decisões impulsivas
Planejamento de recursos	Organização de orçamento pessoal	Maior controle financeiro
Comparação de alternativas	Avaliação de preços, crédito e formas de pagamento	Decisões mais fundamentadas

Aprendizagem desenvolvida na escola	Aplicação futura possível	Impacto esperado
Compreensão de juros e custo total	Uso responsável de parcelamentos e crédito	Menor exposição a compromissos inadequados
Estabelecimento de metas	Planejamento de objetivos de médio e longo prazo	Maior capacidade de poupar e organizar recursos
Leitura crítica da publicidade	Avaliação de promoções e estímulos de consumo	Maior autonomia como consumidor
Consumo consciente	Escolha de produtos e redução de desperdícios	Benefícios financeiros e ambientais
Avaliação de riscos	Análise de propostas e decisões financeiras	Maior proteção diante de escolhas inadequadas
Tomada de decisão	Administração de situações econômicas diversas	Fortalecimento da autonomia

Fonte: elaboração própria (2026), com base em Boff e Zulianelo (2022), Messias e Ancelmo (2022), Araújo e Alves Sobrinho (2024), Santos e Groenwald (2024), Costa e Trevisan (2025) e Recalcati, Figueiredo e Homa (2025).

A Tabela 2 evidencia que a contribuição da Educação Financeira não se limita à capacidade de realizar cálculos. Araújo e Alves Sobrinho (2024) associam o tema à cidadania e Santos (2023) à alfabetização financeira. Diferenciar necessidade e desejo, interpretar publicidade, comparar alternativas, estabelecer metas e avaliar riscos são

competências que influenciam comportamentos concretos. Quando desenvolvidas ao longo da Educação Básica, podem constituir referências úteis para decisões cada vez mais complexas.

Boff e Zulianelo (2022) mostram a importância da relação entre Educação Financeira e a realidade cotidiana, enquanto Leite (2024) chama a atenção para as dimensões sociais presentes na formação financeira. O conhecimento não elimina fatores como desemprego, baixos salários, desigualdade, emergências familiares ou o aumento do custo de vida. Por essa razão, seria inadequado responsabilizar exclusivamente indivíduos por dificuldades econômicas que têm componentes estruturais.

A Educação Financeira precisa, justamente, ajudar a compreender essa diferença. Araújo e Alves Sobrinho (2024) relacionam a temática à formação cidadã, enquanto Santos e Groenwald (2024) discutem políticas e currículo. Administrar bem os recursos pessoais constitui uma competência importante, mas não substitui condições sociais adequadas, políticas públicas ou renda suficiente. A formação escolar deve fornecer ferramentas para decisões mais conscientes sem transmitir a ideia de que todo

problema econômico resulta de falta de disciplina individual.

Boff e Zulianelo (2022) demonstram que projetos escolares podem aproximar estudantes e responsáveis em discussões sobre hábitos financeiros, enquanto Messias e Ancelmo (2022) vinculam a temática à realidade cotidiana. Jovens que compreendem planejamento podem participar de conversas familiares sobre consumo e prioridades com maior maturidade. Essa participação não significa responsabilizá-los pelas finanças domésticas, mas sim permitir que desenvolvam compreensão sobre os limites e as escolhas existentes.

Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) trabalham o protagonismo financeiro com estudantes do Ensino Médio, e Santos e Groenwald (2024) mostram a relevância de uma formação desenvolvida ao longo da escolarização. Planejar estudos, formação profissional, aquisição de equipamentos ou realização de projetos pessoais exige avaliar recursos, prazos e prioridades. Assim, a Educação Financeira pode dialogar com escolhas acadêmicas e profissionais sem reduzir projetos de vida exclusivamente à dimensão econômica.

Messias e Ancelmo (2022) defendem que o conhecimento financeiro deve alcançar situações práticas, enquanto Recalcati, Figueiredo e Homa (2025) mostram possibilidades de aprofundamento no Ensino Médio. Entretanto, os investimentos não devem ser o ponto de partida para as crianças. Antes de conhecer produtos financeiros complexos, o estudante precisa compreender orçamento, risco, objetivos, consumo, juros e planejamento. Essa progressão evita transformar Educação Financeira em promoção de produtos.

Santos (2023) associa a alfabetização financeira à formação escolar, enquanto Costa e Trevisan (2025) estimulam o pensamento crítico sobre o consumo. Pessoas com conhecimento básico tendem a formular perguntas antes de assumir compromissos, buscar informações e comparar condições. Essa postura não elimina todos os riscos, mas dificulta decisões tomadas exclusivamente sob pressão, por desinformação ou pela promessa de uma vantagem imediata.

O impacto mais amplo, portanto, reside no desenvolvimento de uma relação consciente com as escolhas econômicas. Silveira e Montoito (2022) direcionam a atenção para a influência da Educação Financeira na vida das crianças,

enquanto Araújo e Alves Sobrinho (2024) vinculam a temática à formação cidadã. O objetivo não é determinar que todos os estudantes adotem os mesmos hábitos no futuro, mas assegurar que possuam conhecimentos para compreender decisões, reconhecer consequências e agir com maior autonomia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a Educação Financeira desempenha papel relevante na formação de crianças e adolescentes quando ultrapassa o ensino isolado de cálculos e se aproxima das decisões do cotidiano. Desde os primeiros anos escolares, é possível trabalhar as noções de necessidade e desejo, preço e valor, economia, planejamento, consumo consciente e responsabilidade. Essa abordagem contribui para que os estudantes compreendam que os recursos têm limites e que toda escolha envolve prioridades e consequências. A escola ocupa posição importante nesse processo por oferecer um espaço no qual diferentes situações podem ser analisadas, discutidas e experimentadas pedagogicamente antes que o aluno assuma compromissos financeiros mais complexos.

Verificou-se também que a qualidade dessa formação depende das estratégias adotadas. Situações-problema, jogos, histórias, pesquisas de preços, projetos interdisciplinares, análises de publicidade e orçamentos simulados podem aproximar o conteúdo da realidade, desde que acompanhados de reflexão e adequados à faixa etária. O trabalho precisa respeitar as diferenças socioeconômicas e evitar julgamentos sobre as condições financeiras das famílias. Da mesma maneira, a formação docente torna-se necessária para que a Educação Financeira não seja tratada apenas como um conjunto de recomendações sobre economia de dinheiro, mas como um processo que envolve cidadania, pensamento crítico, sustentabilidade, autonomia e compreensão do consumo.

Conclui-se que ensinar conceitos financeiros desde a infância pode contribuir para a construção de atitudes mais conscientes ao longo da vida, principalmente por favorecer o planejamento, a capacidade de comparar alternativas, a definição de prioridades e a avaliação de consequências. Esses conhecimentos não eliminam problemas econômicos nem substituem fatores sociais e estruturais que interferem na vida financeira, mas oferecem instrumentos para que os estudantes tomem decisões com maior compreensão e

autonomia. Assim, a Educação Financeira escolar deve ser entendida como formação contínua, iniciada com conceitos simples nos primeiros anos e progressivamente aprofundada, preparando crianças e jovens não apenas para lidar com o dinheiro, mas também para fazer escolhas mais responsáveis em diferentes dimensões de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anderson Lima de; ALVES SOBRINHO, Raquel. A importância da educação financeira na formação cidadã dos estudantes da Educação Básica. *Debates em Educação*, Maceió, v. 16, n. 38, e15968, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15968.

BOFF, Daiane Scopel; ZULIANELO, Iriane. Educação financeira na escola: uma inserção na vida cotidiana. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 12, n. 1, 2022.

COSTA, Katia Karina Elliott da; TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues. A educação financeira sob a perspectiva do consumo consciente: uma proposta desenvolvida no Ensino Fundamental. *Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 16, n. 2, p. 1-21, 2025. DOI: 10.51359/2177-9309.2025.265663.

DECARLI, Juliane; PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz. Educação Financeira Escolar: atividades com educandos do 8º ano, a partir do tema do consumismo. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 9, n. 16, 2025. DOI: 10.46551/emd.v9n16a15.

LEITE, Elaine da Silveira. Dinheiro e crianças: a consagração moral da educação financeira no Brasil. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, e230073, 2024. DOI: 10.1590/2238-38752024v1422.

MESSIAS, Renan Augusto; ANCELMO, Lúcia Aparecida. Educação financeira na educação básica. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 17, e112111738295, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38295.

RECALCATI, Leandro Antonio; FIGUEIREDO, Fabiana Fischer; HOMA, Agostinho Iaqchan Ryokiti. Educação Financeira Escolar no Ensino Médio: desenvolvendo o protagonismo financeiro. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2025. DOI: 10.37001/ripem.v15i2.4263.

SANTOS, Bárbara Cristina Mathias dos; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de. Educação Financeira Escolar e Sustentável: práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Produção Discente em Educação*

Matemática, São Paulo, v. 13, n. 1, 2024a. DOI: 10.23925/2238-8044.2024v13i1.61922.

SANTOS, Bárbara Cristina Mathias dos; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de. Educação Financeira Escolar Sustentável: uma possibilidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 8, n. 15, 2024b. DOI: 10.46551/emd.v8n15a12.

SANTOS, Jean Carlos Almeida dos. Educação financeira no âmbito escolar: uma revisão integrativa. *Revista Foco*, v. 16, n. 11, e2789, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n11-083.

SANTOS, Jonata Souza dos; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. Integrando a educação financeira escolar ao currículo do Ensino Fundamental: uma análise das políticas públicas e das estratégias pedagógicas. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 618-641, 2024. DOI: 10.23925/1983-3156.2024v26i1p618-641.

SILVEIRA, J. M. da; MONTOITO, R. A influência da Educação Financeira na vida das crianças: um estado do conhecimento da produção científica brasileira no período de 2018 a 2020. *Revista Insignare Scientia – RIS*, v. 5, n. 5, p. 337-351, 2022. DOI: 10.36661/2595-4520.2022v5n5.13288.

CONCLUSÃO

Ao final deste e-book, esperamos que educadores, profissionais da educação e demais interessados encontrem nas reflexões apresentadas subsídios para ampliar seus conhecimentos, repensar práticas e fortalecer sua atuação no contexto educacional. Os sete capítulos que compõem esta obra articulam aspectos teóricos e práticos, reunindo estratégias, possibilidades de intervenção e reflexões relacionadas aos desafios presentes no cotidiano escolar.

As temáticas abordadas evidenciam que a educação contemporânea exige dos profissionais um movimento contínuo de formação, atualização e reflexão sobre suas práticas. Inclusão, metodologias ativas, educação emocional e socioemocional, tecnologias educacionais, formação continuada e educação financeira constituem dimensões que, quando compreendidas de forma integrada, podem contribuir para práticas pedagógicas mais contextualizadas, participativas e sensíveis às diferentes realidades educacionais.

A transformação da educação requer compromisso permanente com a inclusão, a inovação e a formação

integral. Nesse processo, professores, gestores e demais profissionais da área desempenham papel fundamental ao revisitar suas práticas, ampliar seus conhecimentos e buscar alternativas que respondam às necessidades e aos desafios que emergem nos diferentes contextos escolares.

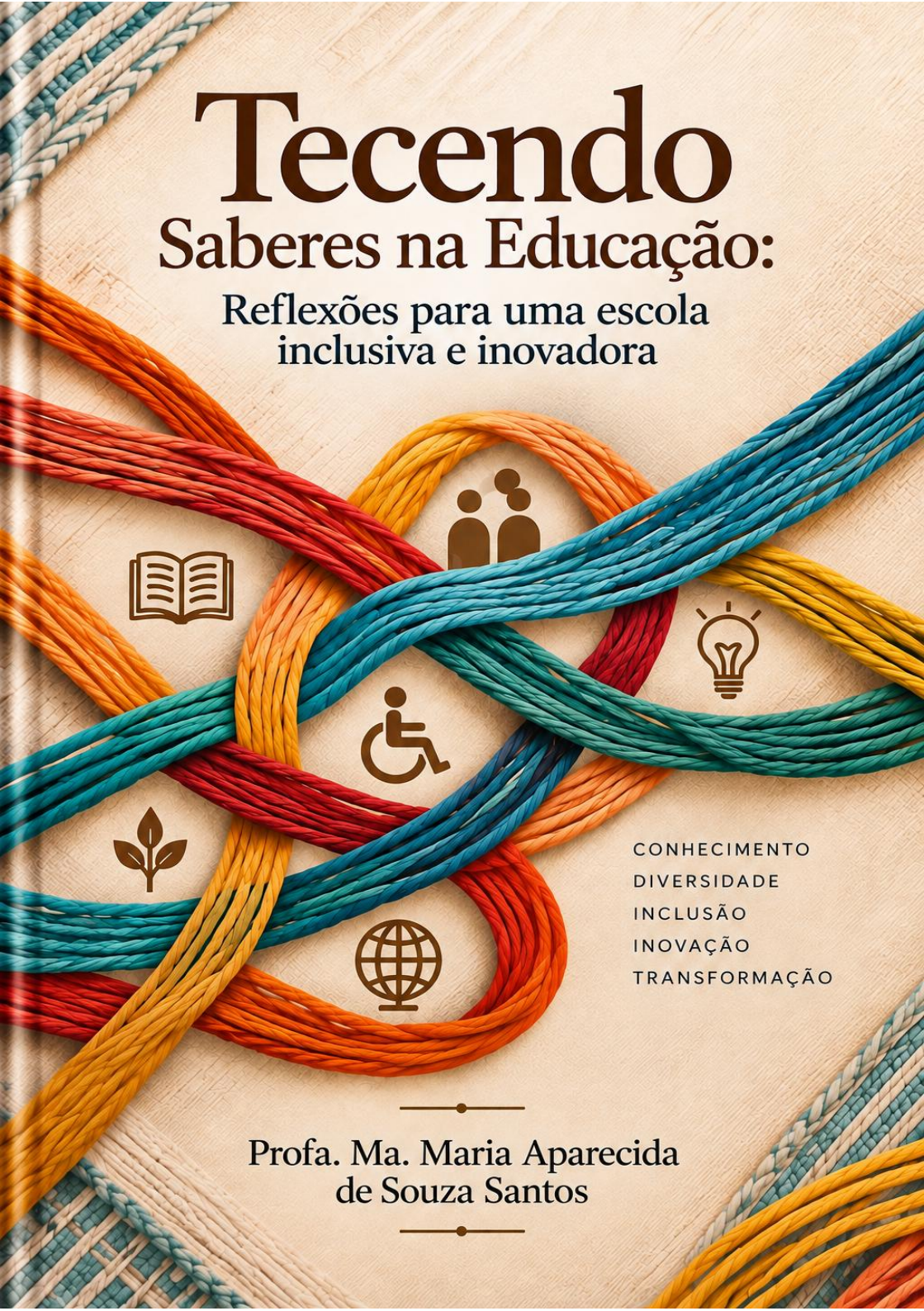
Cada temática discutida nesta obra reforça a importância de compreender a educação como um campo dinâmico, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas. Incorporar novas metodologias, compreender a dimensão emocional presente nas relações educativas, utilizar as tecnologias de maneira crítica e intencional e ampliar os conhecimentos relacionados à educação financeira são possibilidades que podem enriquecer o trabalho pedagógico e fortalecer os processos educativos.

Nesse sentido, este e-book busca contribuir para a formação e a reflexão dos profissionais da educação, incentivando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de novos caminhos para a prática educativa. Mais do que apresentar respostas prontas, pretende-se estimular questionamentos, reflexões e possibilidades que possam ser ressignificadas de acordo com as diferentes realidades e necessidades educacionais.

Por fim, compreender a educação como um processo em constante transformação implica reconhecer que ensinar também significa aprender, refletir, pesquisar e reconstruir continuamente as próprias práticas. Que as discussões reunidas nesta obra possam contribuir para esse percurso formativo, fortalecendo o compromisso dos educadores com uma educação inclusiva, consciente, inovadora e socialmente comprometida.

Tecendo Saberes na Educação:

Reflexões para uma escola inclusiva e inovadora



CONHECIMENTO
DIVERSIDADE
INCLUSÃO
INOVAÇÃO
TRANSFORMAÇÃO

Profa. Ma. Maria Aparecida de Souza Santos