

CONVERGÊNCIAS ACADÊMICAS: INOVAÇÃO E INTEGRAÇÃO EM DIFERENTES CAMPOS DO SABER

Volume I

**Daniele Fernanda da Silva
Amanda Cristina Marangoni**
(organizadoras)



**EDITORA
SCIENZA**

CONVERGÊNCIAS ACADÊMICAS: INOVAÇÃO E INTEGRAÇÃO EM DIFERENTES CAMPOS DO SABER

VOLUME I

DANIELE FERNANDA DA SILVA
AMANDA CRISTINA MARANGONI

(ORGANIZADORAS)



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição Não Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional – CC BY-NC (CC BY-NC-ND).

Copyright © 2025 Todos os direitos reservados. Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Esta obra não pode ser plagiada, mas pode ser divulgada e reproduzida com a citação clara das fontes e autorias.

Todas as imagens e fotos deste livro são do arquivo pessoal dos autores, com prévia autorização para sua publicação.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Luciano Flávio de Oliveira – <http://lattes.cnpq.br/0084587484397779>
Profa. Dra. Pritama Morgado Brussolo – <http://lattes.cnpq.br/1055582106065260>
Profa. Ms. Jaqueline Vansan – <http://lattes.cnpq.br/0894824514569829>
Profa. Ms. Kamila Gonçalves – <http://lattes.cnpq.br/6454079411511121>
Prof. Ms. Euvaldo de Sousa Costa Junior – <http://lattes.cnpq.br/7942441394772252>
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos – <http://lattes.cnpq.br/0118139709326161>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

C7695 **Convergências Acadêmicas: Inovação e Integração em Diferentes Campos do Saber – Volume I – Daniele Fernanda da Silva e Amanda Cristina Marangoni (orgs.) São Carlos: Editora Scienza, 2025.**

56 p.

ISBN (digital) – 978-65-5668-290-7

DOI – <http://dx.doi.org/10.26626/9786556682907.2025B0001>

1. Congresso. 2. Pesquisa. 3. Inovação Tecnológica. 4. Práticas Pedagógicas.
I. Título.

CDD 607 – 372

Elaborado por Natalia Gallo Gerraio – CRB 8/10169

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação, Pesquisas, Temas Relacionados - 607; Educação Primária - Atividades - Eventos Escolares - Alfabetização - 372



Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP

(16) 9 9285-3689 

www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

SUMÁRIO

ABC do BATIDÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONECTAM CULTURA E ALFABETIZAÇÃO – – – – –	5
--	---

Danúbia Vieira Fernandes e Jane Schumacher

A COMPUTAÇÃO DESPLUGADA COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – – – – –	15
--	----

*Jamilly Oliveira dos Santos, Elizangela Maria Gonçalves Silva,
Fabrício W. da Silva Garcia e Áurea Peniche Martins*

SINODALIDADE COMO PILAR DO MAGISTÉRIO SOCIAL CATÓLICO– – – – –	21
--	----

*João Maurício Vieira Filho, Marcelo Vinicius da Costa Souza e
José Odilon dos Santos Neto*

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DAS TDICs – – – – –	33
---	----

Joyce Malena Regis Vieira e Maria Rutimar de Jesus Belizario

LETRAMENTO E CURRÍCULO: UMA QUESTÃO DE DIREITO HUMANO PELA PROMOÇÃO DA CIDADANIA – – – – –	42
---	----

Rafael Italo Fernandes da Fonseca

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS PROFESSORES – – – – –	47
---	----

Daiane Cristina de Mattos Motta

ABC DO BATIDÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONECTAM CULTURA E ALFABETIZAÇÃO

Danúbia Vieira Fernandes¹ e Jane Schumacher²

¹ *Graduanda do Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Brasil. danubiavf@gmail.com*

² *Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Brasil. jane.schumacher@ufsm.br*

Resumo: O projeto ABC do Batidão surge como uma proposta pedagógica inovadora que utiliza a música funk como instrumento para potencializar o ensino da leitura e da escrita. A iniciativa foi concebida em resposta à catástrofe climática que atingiu o estado do Rio Grande do Sul em 2024, motivando uma parceria entre uma escola municipal de Santa Maria (RS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo principal é desenvolver práticas de alfabetização e letramento para os estudantes impactados pela tragédia. Fundamentado em uma abordagem crítica de alfabetização, o projeto se apoia nas contribuições teóricas de autores como Paulo Freire (1989), Magda Soares (2003) e Emilia Ferreiro (1985). A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, com ênfase no relato de experiência, permitindo que as práticas pedagógicas sejam documentadas e analisadas à medida que se desenrolam. As vivências geradas ao longo do projeto demonstram uma intensa participação dos estudantes, evidenciando o impacto positivo da música como linguagem pedagógica. O entusiasmo dos alunos reforça a importância de rompermos com os modelos tradicionais de ensino, apostando em abordagens que dialoguem com o cotidiano e a realidade dos educandos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e engajador. Conclui-se que a integração entre cultura, ludicidade e alfabetização não só favorece o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, mas também contribui para a construção de uma escola acolhedora, crítica e inclusiva, capaz de conectar os saberes formais com as experiências e referências culturais dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas Pedagógicas; Cultura Popular; Funk na Educação; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo essencial no desenvolvimento das crianças, sendo imprescindível que este se conecte às suas realidades socioculturais para que se torne verdadeiramente significativo e eficaz. Nesta perspectiva, reconhecer a cultura popular como parte integrante do universo infantil é um passo importante para promover uma aprendizagem mais inclusiva e transformadora.

Inserido nesse contexto, o projeto *ABC do Batidão* emerge como uma proposta pedagógica que utiliza a música funk como ferramenta para potencializar o ensino da leitura e da escrita. A iniciativa surge em resposta à catástrofe climática que assolou o estado do Rio Grande do Sul em 2024, motivando uma parceria entre uma escola municipal de Santa Maria – RS e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o objetivo de desenvolver práticas de alfabetização e letramento voltadas aos estudantes afetados.

O projeto fundamenta-se numa abordagem crítica de alfabetização, baseada em teóricos como Freire (1989), Soares (2003) e Ferreiro (1985). Freire defende uma educação libertadora, ancorada nas experiências de vida dos alunos; Soares compreende a alfabetização como um processo que deve considerar as práticas sociais de leitura e escrita; e Ferreiro destaca a importância de respeitar as hipóteses e

vivências das crianças no contacto com o mundo letrado.

Ao incorporar elementos culturais do cotidiano dos estudantes, como o funk — um gênero musical que dialoga diretamente com suas realidades sociais e emocionais —, o *ABC do Batidão* propõe a ressignificação de práticas tradicionais, promovendo metodologias ativas que valorizam a diversidade e fortalecem as identidades dos alunos.

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto *ABC do Batidão*, destacando sua relevância para o processo de alfabetização. Pretende-se ainda discutir como o uso de metodologias culturais e inclusivas pode contribuir para uma educação significativa, acessível e transformadora.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização da proposta, adotamos os princípios da pesquisa qualitativa como referencial metodológico. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa “trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esta abordagem permite captar a complexidade da realidade social, priorizando a compreensão das

dinâmicas e relações subjacentes, em vez da mera quantificação dos dados.

Utilizamos o **relato de experiência** como fonte principal de análise dos resultados. No contexto da pesquisa qualitativa, o relato de experiência é valorizado por proporcionar uma perspectiva prática e contextualizada, enriquecendo o campo teórico com insights oriundos da vivência real. Conforme Lima e Miotto (2007), esse tipo de relato constitui uma forma de disseminar práticas e saberes emergentes da ação, permitindo o compartilhamento de estratégias, dificuldades e aprendizagens que frequentemente escapam aos métodos tradicionais de investigação. Assim, o relato de experiência revela-se um recurso valioso para articular teoria e prática, oferecendo ensinamentos passíveis de serem replicados em contextos semelhantes.

As ações do projeto foram desenvolvidas numa escola municipal de ensino fundamental localizada no município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2024. As atividades ocorreram no contraturno escolar com um grupo de aproximadamente 12 crianças em processo de alfabetização, com idades entre 6 e 12 anos, organizadas em dois encontros semanais, cada um com duração de uma hora.

A dinâmica dos encontros baseou-se na roda de conversa, articulada ao estudo de biografias de músicas, seguida

da exploração das letras, bem como da realização de jogos e atividades lúdicas como estratégias fundamentais para apoiar o processo de alfabetização e letramento, promovendo um ambiente participativo, criativo e significativo para as crianças envolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações do projeto, desenvolvidas ao longo de 2024 em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, evidenciaram avanços significativos no processo de alfabetização das crianças participantes. Com encontros realizados duas vezes por semana, com duração de 1h30, o projeto atendeu, em média, 12 estudantes que apresentavam dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita.

A metodologia adotada, pautada em rodas de conversa, na análise de letras de músicas de funk e em atividades lúdicas, criou um ambiente acolhedor, de escuta ativa e diálogo, favorecendo o engajamento e a expressão das crianças. As estratégias adotadas permitiram não apenas a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da consciência fonológica, mas também fortaleceram os vínculos afetivos e a valorização das experiências culturais dos estudantes. Como resultado, observou-se uma melhora na participação, na oralidade e no interesse pela leitura e

pela escrita, contribuindo de forma efetiva para o avanço no processo de alfabetização.

Sob a perspectiva de Freire (1989), que defende uma alfabetização ancorada nas vivências e culturas dos educandos, os resultados do projeto evidenciam a potência de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam o contexto sociocultural dos estudantes. A utilização do funk como recurso pedagógico demonstrou ser uma estratégia eficiente para aproximar os participantes do universo letrado, atendendo às demandas apontadas por Soares (2003), ao propor uma alfabetização conectada às práticas sociais da linguagem. Os dados observados também dialogam com os estudos de Ferreiro (1985), ao evidenciar que a construção do conhecimento sobre a escrita se dá por meio da interação com contextos reais de uso da linguagem. A dinamicidade das atividades propostas, aliada à valorização da cultura popular, contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para o resgate de sua motivação e autoestima no ambiente escolar.

A proposta de escrita criativa por meio da música teve como um de seus principais frutos a composição da paródia “*ABC do Batidão*”, inspirada na música “*Vem Dançar com a Elis*”, da MC Elis. A atividade foi desenvolvida de forma coletiva com os estudantes e resultou em uma letra que reflete elementos da vivência escolar, do enfrentamento ao racismo e do orgulho identitário, além de valorizar

o espaço da escola como lugar de aprendizado, pertencimento e alegria. A seguir temos a música em forma de paródia

Paródia Musical: ABC do Batidão

Vem estudar comigo

Vem estudar comigo

Aqui nessa turma não tem caô

Só estamos aqui para estudar

Vem pra escola, bora lá

[refrão]

Vem dançar com a gente

Vem dançar comigo

Vem com o ABC do Batidão

Não precisa ter medo não

Aqui é fácil de estudar

Vem aprender com o Batidão

Você vai se amarrar

Vem estudar comigo

Vem estudar comigo

Vem estudar e ser feliz

A criação da paródia não apenas estimulou o processo de alfabetização por meio da leitura e escrita de forma significativa e contextualizada, como também promoveu a construção de sentidos potentes sobre ser criança, ser estudante e ser sujeito de direitos. Ao afirmarem versos como “*Sou preta com muito orgulho / Minha coroa é de rainha*”, as crianças

demonstraram uma apropriação crítica da linguagem e um fortalecimento de sua autoestima, em consonância com uma perspectiva de educação antirracista.

A música, enquanto expressão cultural, mostrou-se um meio eficaz de mobilizar saberes e práticas sociais da linguagem, possibilitando uma aprendizagem mais engajada e conectada com a realidade dos educandos. Essa experiência reforça a potência da pedagogia culturalmente situada, conforme defendida por Freire (1989), e revela como o funk pode ser um instrumento pedagógico criativo e transformador no processo de alfabetização.

Nessa atividade o grupo escolhe uma cartela, com base na cartela escolhida, cada participante do grupo cria uma narrativa. As histórias são compartilhadas em grupo, proporcionando um espaço para troca de experiências onde a imaginação e a escrita se encontram, resultando em histórias que refletem a singularidade de cada participante. Posteriormente a história era registrada por cada participante do grupo.



Figura 1 - Cartela do jogo: Esta História é Sua.

Na Figura 2, podemos observar que a partir da escolha de uma cartela ilustrada, cada participante foi convidado a criar uma narrativa, dando ênfase ao espaço onde a história se desenrola. Essa etapa incentivou a imaginação, a construção de enredos e a valorização dos diferentes olhares sobre uma mesma imagem. Após a troca de ideias e a socialização oral das histórias, cada integrante registrou por escrito sua narrativa individual, respeitando sua própria linguagem, interpretação e criatividade. A atividade estimulou o desenvolvimento da escrita, a expressão oral e a escuta ativa, promovendo também a cooperação e a valorização da diversidade nas produções do grupo.

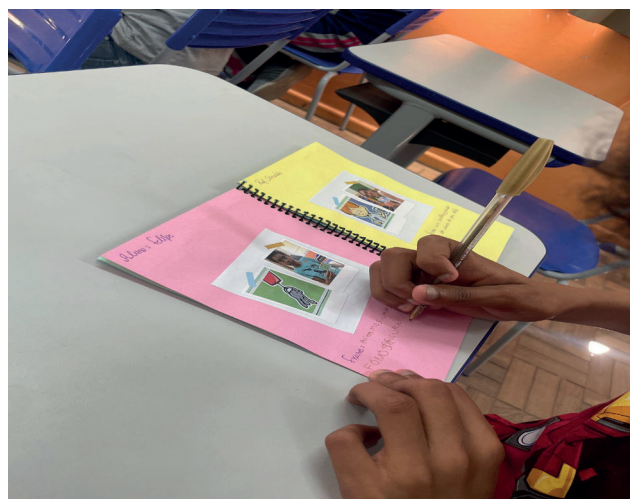


Figura 2 - Registro Esta História é Sua.

Na atividade da Figura 3, utilizamos uma caixa de papelão, papel cartonado colorido para personalizar a caixa, objetos de formas e tamanhos variados. O objetivo da atividade era formar palavras e frases a partir dos objetos encontrados na caixa

e estimular a escrita criativa contribuindo para a autoconfiança no uso da linguagem.

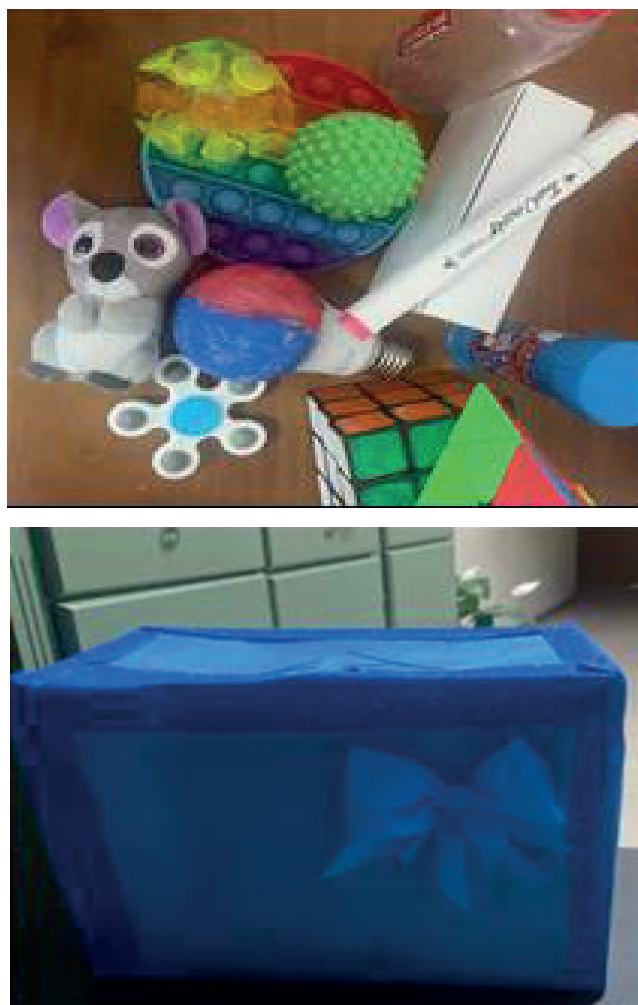


Figura 3 - Caixa Sensorial e seus itens.

As crianças demonstraram maior interesse pela escrita, utilizando os objetos como ponto de partida para criar palavras e frases, o que estimulou a imaginação e a produção textual autoral. Houve ampliação do repertório linguístico dos participantes, à medida que nomeavam os objetos e buscavam novas palavras para compor frases com sentido. Ao formar frases de maneira autônoma e lúdica, os alunos se sentiram mais seguros e con-

fiantes para se expressarem oralmente e por escrito.

As crianças começaram a fazer associações entre os objetos e palavras relacionadas, o que favoreceu o desenvolvimento da consciência semântica. A atividade promove momentos de troca entre os colegas, que ajudam uns aos outros na escrita e leitura das palavras e frases, um momento de escuta ativa entre os colegas.

Na atividade ilustrada na Figura 4 — **Jogo do Lince**, o objetivo principal foi desenvolver habilidades cognitivas por meio de uma proposta lúdica que estimula a **percepção visual**, **concentração** e **agilidade mental**. Além disso, a atividade buscou incentivar valores como **cooperação**, **empatia** e o **trabalho em equipe**, promovendo a convivência solidária entre os participantes.

A dinâmica funcionou da seguinte maneira: em cada rodada, uma criança sorteia uma letra do alfabeto de forma aleatória, sem olhar, e deveria posicionar a sobre a imagem correspondente no tabuleiro, cuja palavra começasse com essa letra. Por exemplo, ao sortear a letra “C”, a criança precisava identificar uma imagem, como a de um cavalo, e associar corretamente a letra à figura. Essa associação exigia o uso do **raciocínio lógico** e do **reconhecimento fonético inicial**, fortalecendo o processo de alfabetização. A atividade tornou o aprendizado mais interativo, envolvendo os participantes em um ambiente estimulante e colaborativo.

A seguir, apresenta-se a imagem que mostra como o jogo foi estruturado durante a ação com o grupo.



Figura 4 - Atividade realizada sobre o Jogo Lince.

A atividade “**Origami de Palavras**”, apresentada na Figura 5, foi desenvolvida com o objetivo de estimular o **desenvolvimento da coordenação motora fina**, o **reconhecimento das letras**, a **ampliação do vocabulário** e a **expressão oral**, ao mesmo tempo em que promove a criatividade e a interação entre os participantes.

Para a realização da atividade, utilizamos folhas A4 coloridas, canetas hidrocor, lápis para colorir, tesoura sem ponta e régua. O primeiro passo consistiu em cada participante cortar sua folha A4 de forma

que ela se transformasse em um quadrado. Em seguida, todos se reuniram ao redor da mesa para acompanhar a explicação e demonstração do passo a passo da dobradura que daria forma ao origami.

A construção do **Origami de Palavras** foi feita de maneira coletiva e guiada, favorecendo o engajamento e a cooperação entre os participantes. Ao final da dobradura, as letras e palavras foram incorporadas ao origami, transformando-o em um recurso lúdico para trabalhar a linguagem de forma divertida e significativa.



Figura 5 - Origami feito pelos participantes.

Ao final da atividade, cada participante escreve letras do alfabeto nas abas do origami, assegurando que as combinações

sejam variadas entre os colegas. Cada letra corresponderá a uma pergunta criativa previamente definida. Em seguida, um participante escolhe um número de 1 a 10, e o origami é manipulado conforme a quantidade escolhida, revelando quatro letras. O participante então seleciona uma dessas letras e responde à pergunta associada a ela. Por exemplo, se a letra escolhida for “A”, a pergunta pode ser: **“Diga o nome de uma comida, fruta ou pessoa que comece com a letra A.”** Essa dinâmica estimula a oralidade, o vocabulário e o pensamento rápido, além de promover momentos divertidos e interativos entre o grupo.

Essa atividade da Figura 6, teve como propósito incentivar a prática da escrita e a construção de uma rotina de autorreflexão. Ao registrar sentimentos e pensamentos, os participantes puderam organizar seu desenvolvimento emocional e cognitivo de forma significativa. Utilizamos cadernos, lápis de cor e papéis coloridos para confeccionar os diários, cuja capa foi personalizada com desenhos, frases ou colagens que representavam os gostos, emoções e identidades de cada um, tornando o diário único e pessoal. Sugerimos que os diários contassem com espaços destinados aos registros diários, além de divisórias opcionais para organização por semanas ou meses.

A orientação principal foi que os registros fossem feitos como se estivessem escrevendo para si mesmos — em tom de conversa íntima — podendo incluir, além de texto, desenhos, cores ou símbolos que

expressassem sentimentos e reflexões sobre o cotidiano. A proposta é que o hábito da escrita seja cultivado preferencialmente ao final do dia, como um momento de pausa para refletir, reconhecer conquistas, identificar emoções e perceber sua própria evolução. Trata-se de uma atividade potente para fortalecer a autonomia, desenvolver o autoconhecimento e incentivar a inteligência emocional por meio da escrita pessoal e criativa.



Figura 5 - Exemplo do Diário das Emoções

A atividade **“Momento da Gratidão”**, representada na Figura 7, foi marcada por um clima especial de introspecção e reflexão. Seu principal objetivo foi promover o despertar para os próprios sonhos, possibilitando um encontro consigo mesmos e favorecendo a identificação de sentimentos. Essa vivência contribuiu para o fortalecimento do autoconhecimento, o desenvolvimento da resiliência emocional

e o estímulo a atitudes positivas diante da vida.

Após o momento inicial de reflexão guiada, os estudantes receberam papéis e canetas, sendo convidados a expressar livremente — por meio de palavras ou desenhos — aquilo pelo qual se sentiam gratos: pessoas, momentos vividos, conquistas alcançadas ou até mesmo aspectos simples do cotidiano. Essa atividade possibilitou a valorização do presente e a construção de um olhar mais sensível e acolhedor sobre suas próprias experiências.

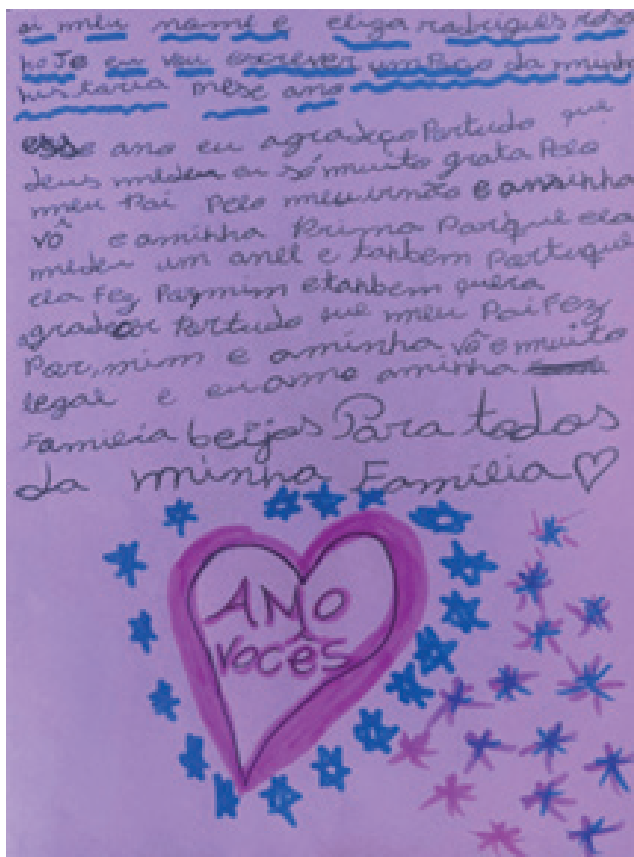


Figura 6 - Exemplo de um Bilhete da Gratidão

Os registros fotográficos das vivências realizadas durante o projeto revelam

a intensa participação, o envolvimento e o entusiasmo dos estudantes, confirmando a importância de propostas pedagógicas que rompam com modelos tradicionais e promovam o engajamento por meio de linguagens que dialogam com o cotidiano e a realidade dos educandos.

CONCLUSÃO

A realização do projeto “A Escola te Abraça – ABC do Batidão” demonstrou que práticas pedagógicas conectadas à cultura dos estudantes, como o uso do funk e da música “Vem Dançar com a Elis”, favorecem o engajamento, a construção coletiva de saberes e o fortalecimento da identidade cultural no processo de alfabetização. A articulação entre ludicidade, linguagem e vivência possibilitou a ampliação do repertório oral e escrito dos estudantes, promovendo a valorização de seus saberes e contextos.

O uso de elementos culturais próximos à realidade dos alunos fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, aumentando o interesse e a participação nas atividades. A alfabetização foi potencializada por meio da oralidade, do ritmo, da escuta e da criação coletiva, respeitando os diferentes tempos e formas de aprender. A experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da expressão criativa das crianças. A escuta atenta e o planejamento a partir das vivências possibilitaram intervenções mais significativas por parte dos educadores.

O projeto reforçou a importância de uma prática pedagógica antirracista, sensível e dialógica, comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Portanto, conclui-se que a integração entre cultura, ludicidade e alfabetização não só favorece a aprendizagem, mas também promove uma escola mais acolhedora, crítica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Editora Cortez, São Paulo, 1989.
- FERREIRO, Emilia. “Psicogênese da língua escrita”. Editora Ática, São Paulo, 1985.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.
- SOARES, Magda. “Alfabetização: a questão dos métodos” Editora Contexto, São Paulo, 2003.

A COMPUTAÇÃO DESPLUGADA COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Jamilly Oliveira dos Santos¹, Elizangela Maria Gonçalves Silva²,
Fabricio W. da Silva Garcia³ e Áurea Peniche Martins⁴

¹Universidade Federal do Pará (UFPA), Capitão Poço, Brasil (jamilly.oliveira2604@gmail.com)

²Universidade Federal do Pará (UFPA), Castanhal, Brasil

³Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) Capitão Poço, Brasil

⁴Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) Capitão Poço, Brasil (aurea.martins@ufa.edu.br)

Resumo: Este trabalho investiga a computação desplugada como estratégia para o ensino de resolução de problemas, por meio da atividade “Desembaralha”. Aplicada durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a atividade envolveu alunos de diversas faixas etárias, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico. A análise dos resultados revelou que a interação entre os participantes favoreceu a construção coletiva do conhecimento, reforçando o potencial da computação desplugada como ferramenta acessível para o ensino de conceitos computacionais e matemáticos.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; ensino de computação; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A tecnologia desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, influenciando diversas áreas do conhecimento e transformando a maneira como os cidadãos interagem, trabalham e aprendem. No contexto educacional, o avanço tecnológico possibilitou novas metodologias de ensino e ampliando o acesso à informação.

Reconhecendo a importância da computação na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou o ensino de computação em seu currículo de forma interdisciplinar, integrando-o especialmente em disciplinas como a Matemática (Brasil, 2018).

No entanto, apesar dos benefícios proporcionados pela tecnologia, o ensino

de computação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas. Muitas instituições de ensino, sobretudo as públicas, não possuem laboratórios de informática adequados, acesso à internet de qualidade ou dispositivos suficientes para atender a todos os alunos (Fideles; Albuquerque; Oliveira, 2023).

Essa limitação impede que os estudantes tenham contato direto com ferramentas computacionais, dificultando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a resolução de problemas e o pensamento lógico. Para contornar essa barreira, a computação desplugada surge como uma abordagem inovadora, permitindo que conceitos computacionais sejam ensinados sem a necessidade de computadores (Bell; Witten; Fellows, 2015).

Com base no documento Computação Complemento à BNCC (2022), a computação desplugada é reconhecida como uma abordagem pedagógica essencial para o ensino de conceitos computacionais. O documento destaca que a computação pode ser explorada de forma lúdica e interativa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades como reconhecimento de padrões, resolução de problemas e pensamento lógico, sem a necessidade de dispositivos eletrônicos (Brasil, 2022).

Diante do exposto este artigo apresenta a aplicação de uma atividade de computação desplugada, intitulada “Desembaralha”, desenvolvida com o

objetivo de estimular o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas dos alunos. Através de regras que exigem planejamento estratégico e organização sequencial, a atividade busca proporcionar uma experiência dinâmica e acessível, permitindo que os participantes desenvolvam habilidades fundamentais para o pensamento computacional sem a necessidade de dispositivos eletrônicos.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que busca compreender os fenômenos de forma aprofundada, valorizando a interação direta com os sujeitos e o contexto em que estão inseridos (Severino, 2017). A atividade foi aplicada durante três dias, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) como parte das exposições realizadas pelos discentes da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) no campus de Capitão Poço, Pará.

O público-alvo incluiu alunos de várias escolas públicas do município que estavam visitando o evento, abrangendo diferentes séries, desde a educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio o que permitiu avaliar a aplicabilidade da atividade em um grupo diversificado de estudantes.

Os dados foram coletados e analisados por meio de observação participativa baseado em Thiollent (2022), permitindo captar aspectos subjetivos da experiência dos participantes, como suas reações, interações,

engajamento e dificuldades enfrentadas no momento da execução da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade intitulada Desembaralha foi estruturada como um desafio de organização sequencial, no qual dois jogadores iniciavam simultaneamente, cada um com um conjunto de peças coloridas embaralhadas conforme ilustrada na figura 1.



Figura 1 - início do jogo embaralhado.

O objetivo era que os alunos solucionassem o problema apresentado: reorganizar corretamente todas as peças em seus respectivos locais. A atividade era concluída quando todas as peças estavam ordenadas de acordo com as regras estabelecidas, exigindo planejamento estratégico e pensamento lógico.

Cada peça possuía uma das quatro cores disponíveis: amarelo, verde, azul e vermelho, e deveria ser movida para o espaço correspondente, que seguia essa mesma divisão de cores. Além desses locais coloridos, havia um espaço sem cor,

um local livre que permitia a movimentação das peças dentro do jogo.

Para solucionar o problema, os jogadores precisavam respeitar duas condições fundamentais: apenas uma peça poderia ser movida por vez, e a movimentação deveria seguir uma sequência lógica, onde apenas a primeira peça da fileira poderia ser deslocada. O jogador que conseguisse posicionar corretamente todas as peças em seus respectivos locais venceu a partida. A seguir, a figura 2 ilustra a atividade concluída.



Figura 2 - atividade concluída.

A atividade desembaralha, ao exigir planejamento estratégico e organização sequencial, proporcionou aos alunos uma experiência prática que simula desafios reais de resolução de problemas. Essa abordagem permitiu observar como os participantes lidavam com a lógica computacional de forma intuitiva e colaborativa. Esse aspecto também foi evidenciado na pesquisa de Jesus, Lucas e Soares (2023), que utilizaram a computação desplugada para desenvolver duas ativi-

dades baseadas no conceito de resolução de problemas, aplicadas a estudantes de diferentes níveis de ensino.

O espaço livre foi essencial para que os participantes pudessem reorganizar as peças, exigindo planejamento estratégico, antecipação de movimentos e compreensão de padrões, habilidades fundamentais tanto para a computação quanto para a resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento. Aspecto que também foi evidenciado no estudo de Silva e Madeira (2024), sobre a aplicação de atividades desplugadas no ensino fundamental, destacando como os alunos desenvolveram habilidades de planejamento estratégico, antecipação de movimentos e reconhecimento de padrões ao longo das atividades.

A dinâmica de dois jogadores iniciando juntos permitia que ambos enfrentassem o desafio simultaneamente, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo, onde estratégias individuais podiam ser comparadas e ajustadas conforme o jogo avançava.

A interação entre os alunos favoreceu a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, reforçando o potencial dessa metodologia como uma ferramenta acessível para o ensino de conceitos computacionais. Esse aspecto colaborativo, destacado por Deliberalli et al. (2024), evidencia como atividades desplugadas promovem o trabalho em equipe e a reso-

lução conjunta de problemas, fortalecendo o aprendizado ativo.

A aplicação da atividade demonstrou um alto nível de engajamento por parte dos alunos, que se mostraram motivados a resolver o desafio proposto. Durante a execução, foi possível observar diferentes níveis de compreensão e adaptação às regras, com cada participante desenvolvendo sua própria estratégia para solucionar o problema.

Essa diversidade de abordagens evidenciou a importância do pensamento lógico e da organização sequencial, aspectos fundamentais para a resolução de problemas. Esse mesmo princípio foi destacado no estudo de Lira (2025), que explora como a computação desplugada pode fortalecer essas habilidades por meio de atividades práticas, promovendo um aprendizado acessível e inclusivo.

Além disso, a dinâmica da computação desplugada se mostrou eficaz para estimular o aprendizado ativo, proporcionando um ambiente de colaboração e experimentação. A interação entre os alunos favoreceu a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, reforçando o potencial dessa metodologia como uma ferramenta acessível para o ensino de conceitos computacionais. Esse mesmo princípio foi destacado no estudo de Moraes e Souza (2019), que analisou diversas atividades desplugadas e evidenciou como elas promovem aprendizado ativo, colaboração e experimentação.

A diversidade do público permitiu analisar a adaptação da atividade a diferentes faixas etárias, demonstrando que a Computação Desplugada pode ser aplicada de forma inclusiva no ensino de conceitos computacionais. Crema (2020) reforça essa perspectiva ao destacar que essa metodologia pode ser ajustada para diferentes idades, tornando o aprendizado mais acessível, dinâmico e envolvente.

CONCLUSÃO

A aplicação da atividade de computação desplugada demonstrou ser uma estratégia eficaz para estimular o pensamento lógico e a resolução de problemas no ensino de Tecnologia. O engajamento dos participantes e a adaptação da metodologia a diferentes faixas etárias evidenciam seu potencial como ferramenta educacional inclusiva.

Além disso, os resultados indicam que essa abordagem pode ser expandida para outras áreas do conhecimento, promovendo a aprendizagem ativa e colaborativa em diferentes contextos educacionais. A computação desplugada se mostra uma alternativa viável para escolas com infraestrutura limitada, permitindo que conceitos computacionais/matemáticos sejam ensinados de forma acessível e interativa.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a investigação de estratégias para integrar a computação desplugada ao currículo escolar, bem como a análise de seu impac-

to a longo prazo no desenvolvimento do pensamento computacional dos alunos.

Os achados deste trabalho podem contribuir para a formação de professores, incentivando a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e acessíveis. A implementação em maior escala pode fortalecer a alfabetização digital, preparando os alunos para desafios tecnológicos futuros, mesmo em ambientes com recursos limitados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me abençoar e me dar forças para seguir em frente nesta jornada acadêmica, permitindo que eu supere todos os desafios.

Ao meu orientador, Fabricio Garcia, por sua excelência profissional, paciência, orientação e apoio ao longo desta caminhada. Sua dedicação e compromisso foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Áurea Peniche, pelo carinho e apoio constante em minha trajetória acadêmica, sempre incentivando meu crescimento e aprendizado. À professora Eulália Mata, por seu suporte e contribuição.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a escrita deste artigo, seja por meio de sugestões, apoio ou incentivo ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

- BELL, T.; WITTEN, I. H.; FELLOWS, M. **Computer Science Unplugged: An enrichment and extension programme for primary-aged children.**
- Christchurch: University of Canterbury, 2015. Disponível em: https://classic.csunplugged.org/documents/books/english/CSUnplugged_OS_2015_v3.1.pdf . Acesso em: 19 abr. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf . Acesso em: 15 abr. 2025.
- BRASIL. **Computação Complemento à BNCC.** Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file> . Acesso em: 11 jun 2025.
- CREMA, C. **Cartilha com atividades desplugadas para o ensino médio.** Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, 2020.
- Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585927/2/Produto%20Educacional%20PPGECMT_Cristiani%20Crema.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025
- DELIBERALLI, M. et. al. **O Pensamento Computacional Desplugado na resolução de situações-problema de Matemática: Uma vivência experienciada.** Ensino & Tecnologia em Revista, Londrina, v. 8, n. 3, p. 99115, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/18169> . Acesso em: 08 jun. 2025.
- FIDELES, J. A. F.; ALBUQUERQUE, J.; OLIVEIRA, R. **A influência da tecnologia na educação: a evolução do ensino no Brasil e o papel da escola pública na democratização da educação brasileira.** Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID12176_TB3672_10102023221010.pdf . Acessado em: 21 maio 2025.
- JESUS, Â. M. de; LUCAS, J. S.; SOARES, L. S. **Proposta de um framework conceitual para desenvolvimento de atividades de Ciência da Computação Desplugada.** Revista Educação Pública, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/17/proposta-de-umframework-conceitual-para-desenvolvimento-de-atividades-de-ciencia-dacomputacao-desplugada> . Acesso em: 11 jun. 2025.
- LIRA, G. C. B. de. **Pensamento Computacional Desplugado: Desenhando com Números.** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, 2025.
- Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/922293/2/PENSAMENTO_COMPUTACIONAL_DESPLUGADO_Gabriel_Lira.pdf . Acesso em: 12 jun. 2025.
- MORAIS, E. V. D.; SOUZA, M. B. DE B; **Contribuições e desafios da Computação Desplugada: Um Mapeamento Sistemático.** RENOTE, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 446–455, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.95852. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/95852>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2017.
- SILVA, J. M. da; MADEIRA, C. A. G. **Computação desplugada no ensino fundamental: estratégia pedagógica para implementação do ensino do pensamento computacional.** RENOTE, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 165– 174, 2024. DOI: 10.22456/1679-1916.141542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/141542>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2022.

SINODALIDADE COMO PILAR DO MAGISTÉRIO SOCIAL CATÓLICO

João Maurício Vieira Filho¹, Marcelo Vinicius da Costa Souza² e José Odilon dos Santos Neto³

¹Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Brasil (joao.00000845554@unicap.br)

^{2 e 3} Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Brasil

Resumo: Este artigo analisa a presença da sinodalidade na Doutrina Social da Igreja (DSI) por meio de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Foram examinadas quinze cartas magisteriais, identificando termos análogos à sinodalidade. Conclui-se que a sinodalidade é um elemento essencial na DSI, integrando fé, justiça social e prática eclesial.

Palavras-chave: Doutrina Social da Igreja; Sinodalidade; Magistério.

INTRODUÇÃO

As aberturas do ser humano às relações e, conseqüentemente, à construção de vínculos que fundamentam as sociedades sempre suscitaram o interesse dos pensadores ao longo da história do pensamento sistematizado. Desde as reflexões aristotélicas sobre a política, passando pelas especulações antropológicas medievais, até o alvorecer das Ciências Sociais pós século XVIII, a dimensão relacional do ser humano permanece um tema central.

Em consonância com essas transformações e desafios, a Igreja Católica também passou a refletir sobre a dignidade

da pessoa humana e as questões sociais correlatas. Esse processo culminou na formulação da Doutrina Social da Igreja (DSI), cujo marco inicial é a publicação da encíclica *Rerum Novarum* (1891), do Papa Leão XIII. Na atualidade, o pontificado do Papa Francisco reiterou a centralidade das relações humanas e da dignidade na vida e missão da Igreja. Destaca-se nesse contexto o tema da sinodalidade. João Batista Libânio (2005) já indicava a importância dessa dimensão participativa da Igreja ao afirmar que “a comunhão e a participação são exigências eclesiológicas fundamentais que demandam novas formas de expressão e vivência”. Além disso, a sinodalidade,

enquanto prática eclesial, ressoa diretamente os princípios fundamentais da Doutrina Social da Igreja, especialmente a dignidade da pessoa humana, o bem comum, a subsidiariedade, a pessoalidade e a solidariedade.

Diante da atualidade e da relevância do tema, a presente pesquisa propõe-se a discutir a presença da sinodalidade na Doutrina Social da Igreja e a compreender como essa tradição aborda o assunto. Trata-se de uma investigação que busca analisar o modo como a sinodalidade é mencionada ou discutida nas principais cartas da DSI.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, discutir a presença da discussão sobre sinodalidade na Doutrina Social da Igreja e como a DSI compreende esse tema. Para atingir esse fim, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: selecionar quais cartas da DSI serão analisadas; delimitar o que se entende por “discussão”, distinguindo entre uma simples citação e uma reflexão aprofundada; apresentar o entendimento do Papa Francisco sobre sinodalidade; indicar quais das cartas analisadas apenas mencionam sumariamente a sinodalidade, quais não a mencionam e quais a desenvolvem com maior profundidade; identificar a compreensão específica que cada uma das cartas apresenta sobre o tema; verificar se há congruência ou divergência entre as compreensões de sinodalidade presentes nas diversas cartas.

O texto dispõe de três partes, na primeira há uma discussão sobre o que é sinodalidade, na segunda há uma análise de 15 cartas da DSI, e na terceira parte há um texto que faz o paralelo entre as preocupações da DSI com a sinodalidade. Destacamos preliminarmente que a sinodalidade é como uma nota da DSI, não se pensa em sociedade, do pondo de vista cristão, sem a proposição de uma comunhão em que todas e todos caminham juntos pela construção do Reino de Deus.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com carácter analítico e interpretativo, orientada para a compreensão da presença e desenvolvimento da temática da sinodalidade na Doutrina Social da Igreja (DSI). O estudo foi realizado mediante a investigação bibliográfica e documental, tendo como fontes principais as cartas magisteriais que compõem a DSI. A seleção dessas cartas obedeceu a critérios específicos, nomeadamente a sua relevância histórica, a pertinência para a temática em questão e a presença explícita ou implícita de referências à sinodalidade.

Seguiremos o padrão de escrita que apresenta a carta, com o Papa que a assina, seu ano de promulgação e indicação das principais discussões. Na sequência indicamos quantas vezes cada expressão análoga à sinodalidade aparece. Os documentos eclesiais são numerados por

seções ou parágrafos e há uma convenção no espaço acadêmico de Teologia de usar estes números em citações. Considerando que tais documentos não são publicações acadêmicas e não podem ter seus conteúdos editados, pois são escritos do Magistério, e que cada editora varia sua diagramação de página, mas mantém a numeração que acessamos estes documentos pelo site oficial do Vaticano, fizemos a opção de citá-los indicando os números de seus parágrafos e seções, mantendo sua referência bibliográfica em conformidade com a ABNT.

Para a análise das cartas da Doutrina Social da Igreja (DSI), foram consideradas as expressões: “caminho conjunto” (tradução literal do sentido de “sínodo”: caminhar juntos), “colaboração eclesial” (expressa a ideia de participação conjunta), “participação” (um dos pilares da sinodalidade: todos são chamados a participar), “comunhão” (outro pilar essencial; unidade no meio da diversidade), “corresponsabilidade” (envolvimento partilhado de todos os membros da Igreja), “escuta e discernimento comunitário” (processos-chave em uma Igreja sinodal), “assembleia” (um espaço prático de vivência da sinodalidade) e “diálogo”. Doravante avaliaremos a aparição dos termos que carregam o sentido de sinodalidade, nas 15 cartas selecionadas. A primeira análise pormenorizada e se debruça sobre a *Rerum Novarum* (RN). As demais serão mais sumarizadas e considerarão o filtro hermenêutico usado na RN.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PARTE I: A COMPREENSÃO SOBRE SINODALIDADE

A sinodalidade, antes de tudo, deve ser entendida em sua etimologia, a qual deriva da palavra grega *koinonia*, sendo traduzida para o português como “comunhão”. Desta forma, percebe-se por primeiro que na base do termo se encontra a compreensão de ter comunhão e, por isso, partindo da palavra sinodalidade, a Igreja convida a todos para “caminhar juntos” (Souza, 2022).

Esse ato de comunhão não é algo novo na Igreja, mas presente na sua história. Desde o primeiro século a Igreja viveu a sinodalidade, partindo dos Apóstolos, os quais realizaram o primeiro concílio, o chamado Concílio de Jerusalém. Neste primeiro concílio, percebe-se a vivência da sinodalidade (Cipollini, 2022), onde os Apóstolos se reúnem para tomarem decisões necessárias para continuarem a missão (Bíblia de Jerusalém, 2002, At 15), tornando-se uma “dimensão constitutiva da Igreja” (Cipollini, 2022, p. 18).

O Papa Francisco, em seu pontificado, trouxe o tema da sinodalidade como algo imprescindível para toda a Igreja, afirmando que “a sinodalidade é o caminho que Deus espera da Igreja do terceiro milênio” (Francisco, 2015). Com isso, o papa desejou trazer para a Igreja a sua realidade primitiva, na qual todos são chamados a participar, independentemente

do ministério, onde todos possam servir e caminhar juntos no caminho que leva a Deus, já que são um único povo de Deus, onde todos fazem parte por terem igual dignidade de filhos de Deus por causa do batismo (LG n. 10).

PARTE II: ANÁLISE DAS CARTAS DA DSI

A primeira carta do pensamento social católico, sobre a qual convencionou-se dizer ser o primeiro documento da DSI é a *Rerum Novarum* (RN) de Leão XIII (1891). A carta foi escrita com o objetivo de promover justiça social criticando os desrespeitos à dignidade humana que surgiram em decorrência da Revolução Industrial, especialmente às desumanas condições de trabalho. Ela se propõe ainda ser uma resposta cristã às propostas radicais do socialismo, do comunismo e do liberalismo, que não priorizam a dignidade humana. Além de ser o marco inicial da DSI, a RN consagrou-se com uma influência que dá diretrizes às posteriores cartas da DSI e à prática social das católicas e dos católicos.

Na RN não há a utilização do termo sinodalidade, mas a encíclica começa sua introdução com uma crítica feita aos caminhos (RN) trilhados pelas artes e por trabalhadores e patrões, os quais estão em ritmos diferentes, sem caminhar juntos, uma vez que os primeiros têm sua dignidade desrespeitada em vista do lucro dos segundos. No número 11 da RN há uma indicação de que o caminhar dos trabalhadores deve assemelhar-se ao de Cristo,

incluindo desafios e vitórias. Isto é uma luz para pensar que o “caminhar juntos” na sociedade deve imitar os passos de Jesus. Neste sentido os números 15 e 23 da carta refletem o caminho em busca da virtude e do fim último da humanidade que é chamada ao aperfeiçoamento, incluindo neste caminho, a valorização e o respeito das classes trabalhadoras.

Na RN, os números 8, 16 e especialmente 30 e 31 demonstram essa eclesialidade de comunhão, quanto orientam os fiéis a associarem-se. Um sinal claro de sinodalidade. Para a discussão contextual dos operários, a RN dá um passo que cria paradigma no magistério católico, o no número 32, estimula a associação de operários católicos.

A sorte da classe operária, tal é a questão de que hoje se trata, será resolvida pela razão ou sem ela e não pode ser indiferente às nações quer o seja dum modo ou doutro. Os operários cristãos resolvê-la-ão facilmente pela razão, se, unidos em sociedades e obedecendo a uma direção prudente, entrarem no caminho em que os seus antepassados encontraram o seu bem e o dos povos (RN, nº 34).

Esta passagem da *Rerum Novarum* (nº 34) expressa uma dimensão significativa de sinodalidade, ainda que o termo não seja utilizado explicitamente. A exortação aos operários cristãos para que “unidos em sociedades”, sob uma “direção prudente”, assumam a tarefa de resolver, com racionalidade e justiça, a questão operária,

revela um apelo a formas de participação conjunta, de comunhão organizada e de corresponsabilidade social.

A palavra participação aparece duas vezes na carta, mas apenas em uma delas há consonância com o sentido de sinodalidade. A palavra comunhão, por sua vez aparece em dois momentos, ambos expressando o sentido de sinodalidade. Chamamos atenção ao enunciado de abertura da carta, que usa a palavra comunhão justamente para indicar o caminhar sinodal da Igreja. A palavra assembleia aparece uma vez, apenas e expressa o mesmo sentido de comunhão. As palavras corresponsabilidade, diálogo e escuta não aparecem.

A *Quadragesimo Anno* (QA) de Pio XI (1931) foi escrita com o objetivo de atualizar e aprofundar os ensinamentos da *Rerum Novarum* (RN), por ocasião do seu quadragésimo aniversário. A carta responde às novas questões sociais e econômicas surgidas no contexto do pós-Primeira Guerra Mundial, como a concentração de riquezas e o fortalecimento dos Estados totalitários. Além de reafirmar os princípios fundamentais da justiça social e do direito à propriedade, a QA propõe a ideia de subsidiariedade como um princípio regulador das relações sociais e políticas.

Na QA os termos sinodalidade, eclesial, assembleia, corresponsabilidade e diálogo não aparecem. O termo participação aparece uma vez e indiretamente implica na compreensão de sinodalidade. O termo comunhão aparece em sentido direto, no-

vamente na abertura da carta, como fora na RN. A Palavra escuta aparece uma vez na sua forma verbal e diretamente exprime sinodalidade, já o termo caminho aparece 14 vezes, mas apenas em 8 delas o sentido expresso é análogo à sinodalidade.

A *Mater et Magistra* (MM) de João XXIII (1961) foi publicada foi publicada quando a RN fez 70 anos e amplia o horizonte da reflexão social católica, ao tratar não apenas das questões laborais, mas também do desenvolvimento integral e da solidariedade entre as nações. Além de reafirmar os valores da justiça social, da dignidade humana e do bem comum, a MM destaca a necessidade de uma presença mais ativa da Igreja na promoção de transformações sociais.

Na MM os termos sinodalidade, eclesial, assembleia, corresponsabilidade, escuta e diálogo não aparecem de forma direta. O termo participação ocorre duas vezes, ambas diretamente relacionadas à sinodalidade, indicando a valorização do envolvimento ativo dos membros da sociedade e da Igreja. A palavra comunhão aparece uma vez, também de maneira direta, evocando a unidade que caracteriza a vida eclesial e social. O termo caminho ocorre seis vezes com sentido diretamente relacionado à sinodalidade, além de uma ocorrência indireta, reforçando a ideia do “caminhar juntos” como metáfora para os processos comunitários e solidários.

A *Pacem in Terris* (PT) de João XXIII (1963) foi elaborada com a finalidade de oferecer uma reflexão ética e

cristã sobre a construção da paz, num contexto mundial marcado pela tensão da Guerra Fria e pela ameaça nuclear. Além de reafirmar os direitos e deveres fundamentais da pessoa humana, a PT aborda temas como o desarmamento, a convivência pacífica entre os povos e a cooperação internacional.

Na PT os termos sinodalidade e ecclésia não aparecem. O termo assembleia aparece uma vez de forma direta e uma vez de maneira indireta, sugerindo um espaço de vivência comunitária próximo ao sentido de sinodalidade. O termo corresponsabilidade não ocorre. O termo diálogo aparece uma vez, diretamente relacionado à prática eclesial e social, e participação ocorre três vezes de modo direto, além de uma ocorrência indireta, todas implicando na compreensão de sinodalidade como envolvimento ativo e partilhado. A palavra comunhão aparece quatro vezes, sempre em sentido direto, reforçando a centralidade da unidade no meio da diversidade. A palavra escuta não foi identificada. Por fim, o termo caminho aparece uma vez diretamente e uma vez indiretamente, ambas associadas à ideia de um percurso coletivo, análogo ao “caminhar juntos” que caracteriza a sinodalidade.

A *Populorum Progressio* (PP) de Paulo VI (1967) foi promulgada com a intenção de oferecer uma resposta cristã aos desequilíbrios econômicos que impediam o desenvolvimento pleno de numerosos povos, especialmente nas regiões mais pobres do planeta. Além de reafirmar a

dignidade inviolável da pessoa humana e o primado do bem comum, a PP denuncia as causas sistêmicas da pobreza e propõe um modelo de progresso integral.

Na PP os termos sinodalidade, ecclésia, corresponsabilidade, escuta e diálogo não aparecem. O termo assembleia não ocorre diretamente, mas aparece uma vez de forma indireta, evocando um espaço de vivência comunitária próximo ao sentido de sinodalidade. O termo participação ocorre cinco vezes, todas em sentido direto, indicando a valorização do envolvimento ativo como expressão de uma Igreja e de uma sociedade marcadas pela corresponsabilidade. A palavra comunhão aparece duas vezes, sempre em sentido direto, reforçando a dimensão da unidade na diversidade própria da sinodalidade. Por fim, o termo caminho aparece quatro vezes diretamente e duas vezes de maneira indireta, frequentemente associado à ideia de percurso coletivo, análogo ao “caminhar juntos” que caracteriza a experiência sinodal.

A *Octogesima Adveniens* (OA), de Paulo VI (1971), comemora os 80 anos da *Rerum Novarum*, abordando os novos desafios sociais. O documento enfatiza a responsabilidade das comunidades cristãs em discernir e aplicar os princípios da DSI em seus contextos, com a ajuda do Espírito Santo e em diálogo.

Embora não use termos como “Sinodalidade” ou “Corresponsabilidade”, a OA destaca a “Participação” (sete vezes) para

o envolvimento humano na sociedade. A “Comunhão” e o “Diálogo” aparecem, sugerindo uma direção partilhada e uma “Escuta e discernimento comunitário” implícitos na exortação ao discernimento conjunto das comunidades.

A encíclica *Laborem Exercens* (LE), de São João Paulo II (1981), celebra os 90 anos da *Rerum Novarum*, centralizando o trabalho humano na DSI. O documento define o trabalho como fundamental para a autorrealização e elevação social, sendo a chave para a “questão social”, afirmando a primazia do trabalho sobre o capital e a dignidade do ser humano como sujeito.

A LE não emprega explicitamente termos sinodais. A “Participação” (três vezes) refere-se ao envolvimento humano na sociedade e na obra divina. A “Comunhão” é mencionada como “comunhão fraterna” e o “Diálogo” em contexto de solidariedade no trabalho. Embora não utilize a terminologia sinodal, a ênfase na dignidade do trabalhador e na inter-relação humana no processo produtivo aponta para uma valorização implícita da corresponsabilidade e da ação conjunta no âmbito social.

A encíclica *Evangelium Vitae* (EV), de São João Paulo II (1995), reafirma a doutrina da Igreja sobre a inviolabilidade da vida humana, da concepção à morte natural. Motivada por um “clamor” global contra ameaças à vida, a EV apela ao respeito e serviço a toda vida. Resultado da colaboração do Episcopado mundial,

o texto examina atentados contra a vida e propõe uma “cultura da vida” baseada no Evangelho.

Embora não use termos como “Caminho conjunto” ou “Sinodalidade” com o sentido direto, a “Colaboração” (duas vezes) descreve a origem da encíclica, e a “Participação” (quatro vezes) abrange o envolvimento de bispos e “todas as componentes da Igreja local”, alinhando-se à dimensão sinodal. A “Comunhão” e o “Diálogo” são citados, refletindo a construção coletiva do documento e a participação ampla.

A encíclica *Centesimus Annus* (CA), publicada por São João Paulo II (1991) nos cem anos da *Rerum Novarum*, analisa o século XX, com foco na queda do comunismo. O documento atualiza a DSI para os novos desafios pós-Guerra Fria, discutindo liberdade, propriedade privada, Estado, mercado e democracia, enfatizando a necessidade de responsabilidade social.

A CA não cita termos sinodais explícitos. Contudo, a “Colaboração” (três vezes) é crucial para ações sociais e doutrinárias das “Igrejas locais”. A “Participação” e “Corresponsabilidade” (juntas, uma vez) aparecem em contexto de democracia social, com paralelo na vida eclesial. A “Comunhão” refere-se à solidariedade humana, e o “Diálogo” é valorizado na busca da verdade. O “Caminho conjunto” sugere a missão comum da Igreja.

A encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* (SRS), de São João Paulo II (1987), no 20º aniversário da *Populorum Progressio*, reflete sobre a complexidade da questão social. O documento aprofunda o conceito de desenvolvimento integral, não apenas econômico, mas de todo o ser humano, fundado na justiça e solidariedade. Aborda o subdesenvolvimento, as “estruturas de pecado” e a necessidade de colaboração internacional.

Embora não use “Sinodalidade” ou “Corresponsabilidade” diretamente, a “Participação” (duas vezes) é um direito fundamental no desenvolvimento, e a “Colaboração” (duas vezes) um dever. A “Comunhão” (duas vezes) é o modelo de unidade e a “alma da vocação da Igreja”. Notavelmente, a encíclica menciona uma “Assembleia sinodal” (uma vez), confirmando a prática sinodal. O “Caminho conjunto” e o “Diálogo” também são citados, refletindo um percurso partilhado e a busca por superação de conflitos.

O primeiro documento de Bento XVI é a carta encíclica *Deus Caritas Est* (DCE) de 2005. Nela Bento XVI expressa a necessidade da sinodalidade partindo do Deus que é amor, uma vez que esse Deus, amando o ser humano, pede que este faça o mesmo no novo e maior mandamento quando diz: “amai-vos uns aos outros”, sendo a prática do amor a expressão de uma autêntica existência cristã. E, para colocar em prática o amor, o papa trata de que se deve amar como Deus, sendo Ele a imagem e o caminho para isso (DCE, n. 1).

De forma indireta, indicando a realidade sinodal, nessa encíclica aparecem os termos: caminho, que aparece quatro vezes, colaboração: duas vezes, já comunhão três vezes e diálogo uma vez. Enquanto os mesmos termos de forma indireta aparecem: eclesial em doze vezes, já a participação duas vezes, a comunhão quatro vezes e corresponsabilidade duas vezes.

Bento XVI na carta encíclica *Caritas in Veritate* (CV) de 2009, expressa que o verdadeiro desenvolvimento humano deve acontecer por meio da caridade na verdade, pois para crescer humanamente deve-se amar na e com a verdade. E, para isso, o papa mostra várias vezes a ligação direta com a Doutrina Social da Igreja, a qual tem a caridade como uma mestra (CV n. 2), levando essa a uma relação não somente com Deus, mas unir-se ao próximo, ou seja, a comunhão, um dos pilares da sinodalidade.

Os termos encontrados nesta encíclica ligados à sinodalidade de forma direta são: caminho que aparece três vezes, colaboração aparece duas vezes, já comunhão nove vezes e diálogo quatro vezes. Já na forma indireta, são: caminho aparece quatro vezes, colaboração duas vezes, já participação três vezes, comunhão duas vezes, corresponsabilidade quatorze vezes, enquanto discernimento cinco vezes e diálogo duas vezes.

Quanto ao Papa Francisco o primeiro documento é a exortação apostólica *Evangelii Gaudium* (EG) de 2013, na qual o Papa

Francisco, de diversos modos, apresenta e convida a todos para uma vivência sinodal. Primeiramente, parte expressivamente do convite à sinodalidade quando o papa chama a Igreja para sair e pregar a todos o Evangelho, ou seja, levar o Cristo, O qual é causa de alegria para todo ser humano.

Os termos que se remetem à sinodalidade neste documento de forma direta são: caminho vinte e quatro vezes, eclesial onze vezes, participação cinco vezes, comunhão doze vezes, escuta nove vezes, discernimento duas vezes, diálogo trinta vezes. Já de forma indireta, encontram-se: caminho onze vezes, colaboração uma vez, eclesial uma vez, participação uma vez, comunhão duas vezes, corresponsabilidade cinco vezes, escuta duas vezes, discernimento três vezes e diálogo quatro vezes.

Na carta encíclica *Fratelli Tutti* (FT) de 2020, o Papa Francisco convida a todos para a vivência do ser irmão, onde todos são um. Para isso, o papa convida para viver na fraternidade e amizade social. Desta forma, percebe-se que nesse chamado para viver a fraternidade entre todos, se faz crucial a sinodalidade, pois se deve conviver como irmãos (FT n. 5), ou seja, a unidade, caminhar juntos, amando-se mutuamente.

Quanto aos termos que se relacionam com a sinodalidade nesta carta na forma direta são: caminho vinte e uma vezes, conjunto cinco vezes, colaboração uma vez, participação cinco vezes, comunhão sete vezes, corresponsabilidade cinco

vezes, escuta sete vezes, diálogo trinta e nove vezes. Enquanto, na forma indireta, encontram-se estes: caminho seis vezes, conjunto uma vez e corresponsabilidade quatro vezes.

o último documento de cunho social De Francisco foi a encíclica *Laudato' Si* (LS) de 2015, a qual tratou da Casa Comum, verificando assim de forma explícita o convite a uma vivência sinodal, pois o papa expressa inicialmente que deseja ter um diálogo com todos sobre a Casa Comum (LS n. 3), como mostra que todo ser humano é chamado a reconhecer os erros perante a destruição da criação e isso se dá por meio da participação de todos e ainda, a viver a comunhão no mundo, lugar de partilha dado por Deus ao ser humano (LS n. 9).

Na *Laudato Si'*, identificam-se alguns termos que se remetem à sinodalidade, sendo de modo direto esses: caminho quinze vezes, eclesial uma vez, participação quatro vezes, comunhão doze vezes, corresponsabilidade quatro vezes, escuta uma vez e diálogo quatorze vezes. Ao passo que, de modo indireto, encontram-se: caminho três vezes, comunhão uma vez, corresponsabilidade seis vezes e diálogo sete vezes.

PARTE III: COMPREENSÃO DA SINODALIDADE NA DSI

A Doutrina Social da Igreja (DSI) revela a sinodalidade como um elemento intrínseco e em evolução, mesmo antes de sua explicitação recente. Embora o termo

“sinodalidade” não fosse usado nas primeiras cartas, sua essência como “caminhar juntos” em participação, comunhão, corresponsabilidade, escuta e diálogo, é fundamental para a natureza e missão da Igreja e ressoa os princípios da justiça social. Desde a RN, elementos sinodais como a valorização da ação conjunta e promoção de associações já aparecem, com a “comunhão” e “assembleia” sugerindo unidade. Pio XI, em QA, mantém a “comunhão” como elo de unidade, com a “escuta” e o “caminho” indicando atenção mútua e percurso compartilhado.

João XXIII, com MM e PT (1963), torna os elementos sinodais mais explícitos, valorizando a “participação”, “comunhão” e “diálogo” como práticas eclesiais e sociais. Paulo VI, com PP (1967) e OA (1971), aprofunda a “participação” e a “comunhão”, exortando ao discernimento conjunto das comunidades.

O pontificado de São João Paulo II (LE, SS, CA; EV) avança na consolidação dos princípios sinodais. Embora não use o termo “sinodalidade”, documentos como a SS mencionam uma “Assembleia sinodal”, confirmando a vivência sinodal. A “participação”, “colaboração” e “corresponsabilidade” são pilares destacados, com a “comunhão” sendo a “alma da vocação da Igreja” e o “diálogo” e “caminho conjunto” marcando a missão comum.

Bento XVI, em DCE e CV, conecta a sinodalidade à caridade e à verdade, com a prática do “caminhar juntos” e termos

como “eclesial”, “participação”, “comunhão” e “corresponsabilidade” aparecendo diretamente, reforçando a profundidade do conceito.

O Papa Francisco marca a explicitação e centralidade da sinodalidade na DSI. Em EG, a Igreja é convidada a “caminhar buscando os excluídos” na “comunhão”, “participação” e “missão”, através do “diálogo” e “inclusão”. FT eleva a fraternidade como caminho sinodal, enfatizando “escuta” e “diálogo”. A LS convida ao “diálogo com todos” e “participação de todos” para a “comunhão” no cuidado com a criação.

Em suma, a análise das cartas da DSI demonstra uma evolução na compreensão da sinodalidade. Implícita em conceitos iniciais, ela se desdobra na valorização crescente da “participação”, “colaboração” e “diálogo”, culminando na sua explicitação e centralidade sob Francisco. A DSI reconhece que a caminhada conjunta, a escuta mútua e a corresponsabilidade são imperativos para a construção de uma sociedade justa e fraterna, integrando fé, justiça social e promoção do bem comum em uma eclesiologia de comunhão e participação de todo o Povo de Deus.

CONCLUSÃO

O presente estudo confirmou a sinodalidade como um elemento intrínseco e essencial na Doutrina Social da Igreja (DSI), marcado desde os primeiros documentos, mesmo antes de sua explicitação.

Ela permeia a reflexão da Igreja sobre sua missão, manifestando-se na valorização da “comunhão”, “participação” e “caminhar juntos” em prol da justiça social. A análise de frequência de termos corrobora essa observação.

A transição de menções indiretas para uma abordagem explícita é notável. O Concílio Vaticano II e São João Paulo II, com a menção de “Assembleia sinodal”, pavimentaram o caminho para a centralidade que a sinodalidade assume no pontificado do Papa Francisco. Ao defini-la como “o caminho que Deus espera da Igreja do terceiro milênio”, Francisco a propõe como o modo de ser e agir da Igreja em todas as suas dimensões: evangelizadora, missionária e promotora da justiça social.

A congruência entre os dados de frequência e a compreensão da sinodalidade nas cartas magisteriais é intrínseca. A recorrência de termos como “diálogo”, “comunhão”, “participação”, “corresponsabilidade” e “escuta” espelha a necessidade de um caminhar conjunto, escuta mútua e envolvimento ativo de todo o Povo de Deus na construção do Reino e na promoção da Justiça Social. Esta pesquisa espera contribuir para o aprofundamento das práticas eclesiais contemporâneas e para um diálogo fecundo entre a DSI, o magistério recente e as Ciências Sociais e Teologia.

REFERÊNCIAS

- BENTO XVI. Carta Encíclica *Deus Caritas Est*. Vaticano, 25 dez. 2005. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html. Acesso em: 30 abril 2025.
- BENTO XVI. Carta Encíclica *Caritas et Veritate*. Vaticano, 29 jun. 2009. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html. Acesso em: 30 abril 2025.
- CIPOLLINI, Dom Pedro Carlos. **Por uma igreja sinodal: sinodalidade – tarefa de todos**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2022.
- CONCÍLIO VATICANO II, 1962-1965, Vaticano. **Constituição Dogmática *Lumen Gentium***. Vaticano, 1964. Não paginado; LG. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html. Acesso em: 01 jun. 2025.
- FRANCISCO. Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*. Vaticano, 24 nov. 2013. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em: 25 abril 2025.
- FRANCISCO. Carta Encíclica *Laudato Si*. Vaticano, 24 maio 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 23 abril 2025.
- FRANCISCO. **Discurso por ocasião do 50º aniversário da instituição do Sínodo dos Bispos**. Vaticano, 17 out. 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/october/documents/papa-francesco_20151017_50-anniversario-sinodo.html. Acesso em: 29 maio 2025.
- FRANCISCO. Carta Encíclica *Fratelli Tutti*. Vaticano, 3 out. 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 18 março 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica **Laborem Exercens**. Vaticano, 14 set. 1981. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html. Acesso em: 05 março 2025.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica **Sollicitudo Rei Socialis**. Vaticano, 30 dez. 1987. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html. Acesso em: 01 fev. 2025.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica **Centesimus Annus**. Vaticano, 1 maio 1991. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica **Evangelium Vitae**. Vaticano, 25 março 1995. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html. Acesso em: 30 abril 2025.

JOÃO XXIII. Carta Encíclica **Mater et Magistra**. Vaticano, 15 maio 1961. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em: 20 abril 2025.

JOÃO XXIII. Carta Encíclica **Pacem in Terris**. Vaticano, 11 abril 1963. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html. Acesso em: 28 março 2025.

LEÃO XIII. **Encíclica Rerum Novarum**. Vaticano, 15 mai. 1891. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em: 29 maio 2025.

LIBÂNIO, João Batista. **Introdução à Teologia Pastoral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MORRIN, Peter. **Laços sociais e construção da identidade**. Lisboa: Gradiva, 2006.

PAULO VI. Carta Encíclica **Populorum Progressio**. Vaticano, 16 março 1967. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html. Acesso em: 01 abril 2025.

PAULO VI. Carta Apostólica **Octogesima adveniens**. Vaticano, 14 maio 1971. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost_letters/documents/hf_p-vi_apl_19710514_octogesima-adveniens.html. Acesso em: 04 abril 2025.

PIO XI. Carta Encíclica **Quadragesimo Anno**. Vaticano, 15 maio 1931. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html. Acesso em: 20 abril 2025.

SOUZA, Ney de. Vaticano II e a sinodalidade. In: LOPES, Antonio de Lisboa Lustosa; SANTOS, Thales Martins dos (Orgs.). **Sinodalidade e Pastoralidade: Olhares diversos**. São Paulo: Paulus, 2022. p. 15-29.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DAS TDICS

Joyce Malena Regis Vieira¹ e Maria Rutimar de Jesus Belizario²

¹*Instituto Federal do Amazonas, Manaus - Amazonas, Brasil (joycemalenaregisvieira@gmail.com)*

²*Instituto Federal do Amazonas, Manaus - Amazonas, Brasil (rutimar.belizario@ifam.edu.br)*

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar criticamente os desafios da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as desigualdades socioeconômicas, a precariedade da infraestrutura escolar e a insuficiência na formação docente. Os procedimentos metodológicos adotados consistem em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Paulo Freire, Moran, Kenski, Mészáros, entre outros, com foco na análise de produções publicadas entre 2020 e 2025. Os resultados apontam que, embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tenham potencial para enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar o acesso ao conhecimento, sua implementação na EJA ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se a ausência de políticas públicas efetivas, a falta de formação específica para os educadores e o descompasso entre os recursos tecnológicos disponíveis e sua apropriação crítica no contexto escolar. O estudo conclui que a inclusão digital deve ser compreendida como um direito fundamental, e sua efetivação demanda investimento em infraestrutura, formação docente continuada e práticas pedagógicas alinhadas às realidades dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão Digital; TDIC; Desigualdade Social.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm promovendo mudanças significativas nas práticas pedagógicas, ampliando possibilidades de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais. No entanto, a incorporação efetiva dessas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece como um desafio, especialmente diante das desigualdades históricas que marcam essa modalidade.

A EJA atende majoritariamente sujeitos com trajetórias escolares interrompidas e experiências de exclusão social, o que exige abordagens pedagógicas sensíveis às suas realidades. Nesse cenário, a inclusão digital aparece como um aspecto crítico, evidenciando a necessidade de práticas educativas que considerem as barreiras socioeconômicas e estruturais enfrentadas por esse público.

Embora as TDICs possam potencializar a aprendizagem e fortalecer a autonomia dos estudantes, sua adoção na EJA esbarra em fatores como desigualdade de acesso, infraestrutura precária, barreiras socioculturais e limitações das políticas públicas. Também se destacam os desafios enfrentados por educadores, muitas vezes sem formação adequada ou suporte institucional para o uso pedagógico das tecnologias.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar criticamente o cenário

atual da Educação de Jovens e Adultos, com foco nos principais desafios para a efetiva inclusão digital nessa modalidade. Questiona-se: **quais são os principais desafios para a inclusão digital na EJA, considerando as condições socioeconômicas, estruturais, pedagógicas e formativas que caracterizam esse contexto?**

Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica nas bases de dados da Capes Scielo e Google Scholar com marco temporal de 2020 a 2025, com foco nos eixos: Educação de Jovens e Adultos, inclusão digital e práticas pedagógicas mediadas por TDICs.

Buscou-se fundamentação teórica em autores como Paulo Freire (1996), Kenski (2001), Mészáros (2005), Moran (2011), dentre outros que possibilitem o diálogo sobre o tema. O artigo está estruturado em quatro partes: introdução; material e métodos; análise e discussão dos resultados; e considerações finais com recomendações.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa adotou como metodologia a análise bibliográfica, visando compreender os principais desafios da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto recente. A abordagem foi crítica e interpretativa, permitindo o diálogo entre diferentes produções acadêmicas que tratam da temática.

A busca pelos materiais foi realizada no portal de periódicos da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scielo e Google Scholar, com os termos: “Educação de Jovens e Adultos” E “Tecnologia Digital da Informação e Comunicação” OU “TDICs”.

Aplicaram-se os seguintes critérios de refinamento: 1) publicações com acesso aberto; 2) trabalhos publicados entre 2020 e 2025 (período marcado pela intensificação do uso das TDICs no contexto educacional em razão da pandemia da Covid-19); Trabalhos que tivessem nas palavras chave os termos de busca. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 10 trabalhos que abordam, de forma articulada, sobre os desafios da inclusão digital na EJA e os fatores que influenciam esse processo, como: desigualdade de acesso e perfil dos sujeitos da EJA, infraestrutura, políticas públicas, e formação docente.

Foram excluídas produções duplicadas ou com foco restrito em demandas específicas (educação especial, softwares ou conteúdos disciplinares isolados), por não contribuírem diretamente com o objetivo do estudo.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA EJA

Esta seção tem como objetivo aprofundar os principais achados do estudo, articulando-os com os aportes teóricos, de modo a apresentar uma síntese crítica da revisão realizada. A análise buscou responder à questão-problema que orien-

tou esta investigação, evidenciando as convergências e tensões identificadas nas produções acadêmicas sobre a temática abordada.

A revisão de literatura aponta para um consenso: a inclusão digital na EJA só será efetiva se for compreendida como um projeto pedagógico articulado, que vá além do acesso à internet ou da distribuição de equipamentos. Envolve a construção de uma cultura digital escolar, sustentada por formação docente crítica, infraestrutura adequada e políticas educacionais comprometidas com a justiça social.

O ponto-chave para deste trabalho é a função social da EJA e a reflexão das potencialidades e desafios da inclusão digital na modalidade. Mais do que alfabetizar ou certificar, trata-se de uma reparação de desigualdades históricas. Nesse contexto, essa reparação exige práticas educacionais que não apenas incluam os sujeitos nos espaços escolares, mas que os prepare para interagir criticamente com o mundo — e hoje, esse mundo é também digital.

Bersi e Miguel (2023) apontam a falta de apropriação da linguagem digital como um elemento de exclusão social relacionada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A alfabetização digital, segundo os autores, é essencial para que os indivíduos possam participar plenamente da sociedade da informação.

Considerando que o público da Educação de Jovens e Adultos é formado, frequentemente, por sujeitos oriundos das classes menos favorecidas economicamente, com diferentes realidades, faixas etárias diversas, que enfrentam processos de exclusão social e baixa escolaridade, e que não tiveram acesso às tecnologias digitais na infância ou mesmo na fase adulta, os desafios iniciam-se, muitas vezes, pela alfabetização digital.

Essa ausência de letramento digital, aliada à histórica carência de políticas públicas voltadas à formação tecnológica crítica dos docentes da EJA, contribui para a manutenção de um ciclo de exclusão que se perpetua. Como destacam Bersi e Miguel (2023), a não apropriação da linguagem digital deve ser compreendida não apenas como uma limitação técnica, mas como um marcador social de desigualdade. Em outras palavras, a incapacidade de operar em ambientes digitais não é um dado neutro: ela reflete e intensifica as disparidades sociais, econômicas e culturais vivenciadas por esses sujeitos.

De acordo com Ramalho Procópio *et. al* (2024), a pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais a situação de exclusão social no país, afetando especialmente os adultos não alfabetizados. Muitos deles não tinham acesso à internet e careciam de habilidades básicas de letramento digital. Os autores ressaltam que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente aqueles nos anos iniciais, eram predominantemente mais

velhos e utilizavam celulares com funções limitadas. Desta forma, os smartphones com acesso à internet eram ferramentas essenciais para a educação no período pandêmico, mas frequentemente estavam fora de alcance para essa população.

Conforme Baptista e Teles (2024), a falta de letramento digital e de acesso a ferramentas tecnológicas impede que os educandos da Educação de Jovens e Adultos participem de forma plena e efetiva da sociedade contemporânea. Os autores conceituam esse fenômeno como uma “dupla exclusão”. A primeira dimensão refere-se à exclusão social, que atinge sujeitos privados do acesso à educação formal e, conseqüentemente, de oportunidades para dominar os códigos da linguagem escrita — elemento central em uma sociedade grafocêntrica. Tal exclusão compromete o exercício da cidadania e o acesso a uma vida digna e autoral. A segunda dimensão diz respeito à exclusão digital, que se manifesta na dificuldade ou impossibilidade de acessar e utilizar tecnologias digitais, cada vez mais indispensáveis para o trabalho, a comunicação, a informação e a participação social.

Assim, a ausência de políticas que garantam o letramento digital e a inclusão tecnológica da população da EJA não apenas aprofunda desigualdades históricas, como também compromete o direito desses sujeitos de se inserirem criticamente no mundo digitalizado.

Castro *et al.* (2023) e Fernandes *et al.* (2023) ampliam o debate ao apontar

que a implementação das TDICs na EJA esbarra em múltiplos fatores como: ausência de conexão estável, equipamentos obsoletos e escolas sem suporte técnico ou pedagógico. Mesmo quando há acesso a dispositivos e internet, a utilização tende a ser superficial e descontextualizada, pela ausência de formação docente voltada à mediação crítica das tecnologias.

A figura 1 apresenta os principais desafios para a inclusão digital na EJA, de acordo com os achados para a elaboração deste estudo.



Figura 1: 'Desafios da inclusão digital na EJA

Fernandes et al. (2023), analisam as dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica. Segundo estes autores, muitas instituições de ensino não dispõem das condições necessárias para realizar mudanças significativas nas práticas pedagógicas, o que torna a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) um desafio complexo. Sem uma infraestrutura adequada, o ideal de proporcionar uma educação inclusiva e

equitativa se torna cada vez mais difícil de alcançar.

A edição de 2023 da pesquisa TIC Educação apontou avanços na conectividade das escolas de Ensino Fundamental e Médio em relação a 2020, com crescimento de 82% para 92% na proporção de unidades com acesso à Internet. Esse avanço foi ainda mais expressivo em escolas que historicamente enfrentam mais dificuldades para se conectar: nas municipais, o índice saltou de 71% para 89%; nas localizadas em áreas rurais, de 52% para 81%; e nas de pequeno porte (com até 50 matrículas), de 55% para 70%.

Apesar desses progressos, segundo o documento TIC Educação 2023, a infraestrutura ainda é um obstáculo. Muitas escolas relataram que o sinal não chega até as salas mais distantes dos roteadores ou que a conexão não suporta múltiplos acessos simultâneos — o que compromete diretamente o uso pedagógico da Internet pelos estudantes. Embora 83% das escolas conectadas tenham acesso à rede dentro da sala de aula, em apenas 65% delas esse acesso estava disponível para os alunos.

Outro fator limitante é a disponibilidade de equipamentos. Em 2023, 90% das escolas tinham ao menos um computador (de mesa, portátil ou tablet), mas apenas 62% contavam com ao menos um dispositivo voltado ao uso dos estudantes em atividades educacionais.

A disparidade se acentua quando cruzamos os dados de conectividade com os

de equipamentos: 87% das escolas tinham Internet e pelo menos um computador, mas só 57% disponibilizavam ambos para os alunos. Não foram encontrados no documento menções à escola com EJA, portanto os dados refletem as escolas públicas e particulares de maneira generalizada.

“É fundamental destacar a importância da formação de professores na EJA para o sucesso de uma educação capaz de acompanhar as tendências atuais de uma sociedade em transformação” (Wellwock e Araldi, 2023, p. 144). A formação docente, especialmente no que se refere ao uso das TDICs, é apontada por diversos autores como um desafio central a ser enfrentado.

Estudos como os de Baptista e Teles (2024), Castro et al. (2023), Bersi e Miguel (2023), Marinelli e Lopes Reis (2022), Figueiredo e José (2022) e Silva et al. (2020) reforçam que a ausência de preparo específico compromete o desenvolvimento profissional dos educadores e limita a promoção de uma prática pedagógica que atenda às necessidades contemporâneas dos alunos da EJA.

A tecnologia escolar para chegar ao estudante precisa de um mediador que precisa estar apto e atualizado com o uso dos recursos tecnológicos. Para Santos *et. al* (2017), o uso das tecnologias precisa ser refletido de forma a favorecer o ensino e a aprendizagem, sendo fundamental que o professor compreenda a relevância do seu papel e avalie criticamente a concep-

ção de aprendizagem que orienta a sua prática pedagógica. Isso porque a inovação tecnológica não deve ser limitada à simples reprodução de conhecimentos ou a abordagens baseadas no empirismo.

Ser educador é estar num processo contínuo de aprendizagem e, segundo Mészáros (2005, p. 15), “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”, pois educar exige a elaboração e ressignificação de saberes, como cita Freire (1996, p. 52), “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. Sem a formação e o conhecimento sobre as TDICs, a prática consciente do professor pode ser inviabilizada.

Dessa forma, o desafio da inclusão e do letramento digital é também uma problemática docente. Marineli e Lopes Reis (2022) destacam que, embora o uso de tecnologias represente um obstáculo para quem não tem familiaridade com elas, especialmente professores e estudantes, a adaptação a novas metodologias pedagógicas é indispensável e cabe ao educador um papel central nesse processo, incentivando os alunos e mostrando que as inovações tecnológicas podem ser aliadas valiosas na aprendizagem.

Neste sentido, Kenski (2001, p. 105) expressa que:

As tecnologias digitais permitem aos professores trabalhar na fronteira do conhecimento que pretendem ensinar. Mais

ainda, possibilitam que eles e seus alunos possam ir além e inovar, gerando informações novas não apenas no conteúdo, mas também na forma como são viabilizadas nos espaços das redes. Para isso, além do domínio competente para promover ensino de qualidade, é preciso ter um razoável conhecimento das possibilidades e do uso das redes e demais suportes midiáticos em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem.

Corroboram Bersi e Miguel (2023) quando destacam que os educadores enfrentam o desafio de integrar as TDICs às práticas pedagógicas, o que vai além do uso de computadores e softwares. Essa integração exige uma reflexão crítica sobre as metodologias de ensino, que podem ser ressignificadas a partir dos novos formatos de aprendizagem proporcionados pelas tecnologias. Para isso, é essencial que o professor domine esses recursos — conhecimento que se constrói por meio de processos formativos, da troca entre pares e da construção coletiva.

Santos *et. al.* (2017) discutem a dinâmica das relações entre professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do uso das TDICs. Destacam a importância da interação social efetiva entre alunos e entre professor e aluno como um fator fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. O texto enfatiza que a relação docente-aluno deve ser mediadora e que, ao mesmo tempo, os alunos podem exibir autonomia ao utilizar aplicativos em suas atividades

de aprendizado. Essa interdependência entre o conhecimento prévio dos alunos e a utilização das tecnologias é vista como um elemento que potencializa a aprendizagem.

Diante do exposto, e com base nos trabalhos pesquisados, fica evidente que a integração entre formação docente, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tecnologias digitais é uma estratégia essencial para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Essa articulação precisa considerar as especificidades dos sujeitos da EJA e, ao mesmo tempo, responder às exigências do uso crítico e pedagógico das tecnologias. No entanto, essa transformação não depende apenas do esforço individual dos educadores: ela exige investimento consistente em políticas públicas e em infraestrutura, que são pilares indispensáveis para que a inclusão digital se torne, de fato, uma realidade acessível a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reforça a importância da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como meio de promover não apenas a inclusão digital, mas também práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. A análise bibliográfica evidencia que, apesar do potencial transformador das TDICs, sua implementação ainda esbarra em desafios expressivos

como as desigualdades socioeconômicas, diferenças de acesso e perfil do público da EJA, carência de infraestrutura e a falta de formação específica para educadores.

Moran (2001) aponta uma lacuna persistente na integração das tecnologias à educação, destacando que essa incorporação ainda ocorre de forma superficial, com adaptações pontuais que mantêm estruturas tradicionais. Ele defende a necessidade de estratégias inovadoras, baseadas em fundamentos teóricos sólidos, capazes de transformar profundamente os processos de ensino e aprendizagem.

Os achados desta pesquisa confirmam a análise de Moran (2011), ao evidenciar que a EJA ainda enfrenta barreiras relacionadas à infraestrutura, à formação de professores e à resistência ao uso das tecnologias digitais — elementos que, somados, limitam o avanço da inclusão digital nessa modalidade.

Além disso, é fundamental compreender a inclusão digital como um direito básico, indispensável para o desenvolvimento educacional, social e econômico. Isso exige políticas públicas eficazes, que garantam acesso equitativo às tecnologias e promovam uma educação mais justa e transformadora.

Por fim, entendemos que a superação das barreiras à inclusão digital na EJA não só amplia as possibilidades de aprendizagem na EJA, como também fortalece a formação de sujeitos mais

críticos, autônomos e preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Construir esse futuro exige um compromisso coletivo entre governantes, gestores, educadores e a sociedade em geral, com vistas a uma educação verdadeiramente inclusiva e conectada com as realidades do nosso tempo para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Anderson José Lisboa; TELES, Jorge. Educação de Jovens e Adultos em um mundo híbrido: Desafios da inclusão digital humanizada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 450–457, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.79029. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79029>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BERSI, Rodrigo Martins; MIGUEL, José Carlos. O tempo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 7, p. 6481–6493, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n7-036. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/oel/article/view/871>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BRANCO, Matheus de Moraes; PINTO, Joselma Salazar. Levantamento das produções sobre as contribuições do uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, esp. 2, p. 1123–1139, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15915>. Acesso em: 8 maio 2025.
- BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023** [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2023. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cetic.br>. Acesso em 24 maio 2025.

- CASTRO, Ináiria dos Santos; CRUZ, Víctor Manuel Marulanda; DE CASTRO E SOUZA, Maud Rejane. As tecnologias digitais da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 19991–20005, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n6-85. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/60720>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- FERNANDES, Jarina Rodrigues; NOGUEIRA, Marcela Fontão; TRONCO, Mariah Cruz de Souza. Tecnologias e Currículo da EJA no Brasil em Tempos de Pandemia: para que, para quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo –PUC-SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 25 jan. 2025.
- FIGUEREDO, Geneci Libarino; JOSÉ, Wagner Duarte. Estudo bibliográfico sobre tecnologias digitais no ensino de ciências da Educação de Jovens e Adultos: possibilidades do conectivismo na perspectiva dialógico-problematizadora. **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61652>. Acesso em 25 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 77 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.
- MARINELI, Chechi Rodrigo; LOPES REIS, Márcia. A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. **Dialogia**, [S. l.], n. 41, p. e21460, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.21460. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21460>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- MÉSZAROS, I. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAN, José. A educação a distância como opção estratégica. In. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. Summus Editorial, 2011, p.52-58. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_online/estrategica.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.
- RAMALHO PROCÓPIO, Elizabete; CHICONELLI MALTA BEATA, Ariane; FÉLIX RAMALHO, Maria Júlia; GOUVÊA CHICONELI, Ana Paula. Diálogos com a Educação de Jovens e Adultos na Pandemia. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 3–15, 2024. DOI: 10.36704/sciaseducotec.v6i1.7823. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciaseducotec/article/view/7823>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- SANTOS, Débora Regina Oliveira; AMORIM, Antonio; DA MATTA, Alfredo Eurico. Experiências de formação docente em EJA por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 127–140, 21 Dez 2017. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8030>. Acesso em: 7 jan 2025.
- SILVA, André Almeida; MARTINS, Francys Rafael do Nascimento; SANTOS, Jayanne Vieira; BARBOSA, Jéssica Fernanda Silva; ASSIS, Tenilson de. Formação de professores da EJA para uso de TDIC no ensino e gestão: uma experiência da extensão universitária. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 7154-7164, fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n2-133>. Acesso em 26 jan. 2025.
- WELLWOCK, Inalva Pereira Dutra; ARALDI, Inês Staub. A utilização de tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir das ideias de Pierre Lévy. **Revista Educação e Práticas Transculturais**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 142–157, 2023. ISSN 2675-7451. Acesso em: 5 fev. 2025.

LETRAMENTO E CURRÍCULO: UMA QUESTÃO DE DIREITO HUMANO PELA PROMOÇÃO DA CIDADANIA

Rafael Italo Fernandes da Fonseca¹

¹*Universidad Leonardo da Vinci, Asunción, Paraguay (rafael.iff@icloud.com)*

Resumo: A prática dos letramentos tem sido demanda essencial e recorrente da compreensão pedagógica. Valendo-se do letramento como instrumento comunicativo a favor da formação cidadã, este texto buscará considerar o currículo um mecanismo essencial para a garantia da efetiva prática dos letramentos enquanto direito humano. Será discutida a relação entre a prática consciente dos letramentos e a geração de cidadania por vias autônomas a fim de se conceber o currículo como baliza para a formação discente.

Palavras-chave: Currículo; Letramento; Direitos Humanos; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, o conceito de letramento tem se consolidado como uma ferramenta fundamental para a compreensão e o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica que contemple a formação integral do indivíduo. Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, garantir o acesso ao letramento em suas diversas dimensões – seja ele linguístico, digital, científico, social, etc. – tem se mostrado uma demanda imprescindível para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

O letramento, entendido como um instrumento comunicativo essencial para

a interação no mundo contemporâneo, emerge não apenas como uma habilidade técnica, mas também como um direito fundamental para a manifestação do conceito de cidadania.

Neste contexto, o currículo escolar, ao ser considerado como um mecanismo fundamental para a implementação dos diversos letramentos, desempenha um papel central na criação de condições para que todos os estudantes possam acessar e vivenciar esses conhecimentos de maneira significativa.

Assim, estas linhas propõem reflexão sobre o currículo enquanto um suporte importante para a concretização dos letra-



mentos como um direito humano, baseando-se nas definições de letramento e na ideia de formação cidadã. A partir dessa perspectiva, discutir-se-á a importância da prática pedagógica voltada para a efetiva inclusão dos letramentos.

MATERIAL E MÉTODOS

Valendo-se dos conceitos de letramento e currículo obtidos através de levantamento bibliográfico – passando por D’Ambrósio, Magda Soares, Moreira e Silva e outros autores –, buscou-se, em primeiro momento, evidenciar o acesso à prática dos variados letramentos como direito humano. Então, analisou-se de que forma o currículo pode se manifestar, na prática educativa, como instrumento de garantia desse direito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A *literacia*, conceito do qual parte a definição de letramento, é entendida como instrumento intelectual comunicativo capaz de processar criticamente as informações (D’Ambrósio, 2009). Letramento, assim, refere-se ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, à capacidade de empregar essas habilidades nas práticas cotidianas e nos diversos contextos sociais, culturais e profissionais. Ser letrado, portanto, não é apenas saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa na vida em sociedade (Soares, 2009).

Por exemplo, uma pessoa alfabetizada pode ser capaz de ler uma bula de

remédio, mas somente alguém letrado consegue compreender o conteúdo, interpretar as instruções corretamente e aplicá-las de forma segura. Outro exemplo seria a leitura de um jornal: saber decodificar as palavras não garante que o leitor compreenda a informação, identifique o gênero textual ou reconheça a intenção do autor. Nesse sentido, deve-se destacar a importância de uma educação que vá além do ensino mecânico das letras, priorizando o desenvolvimento das competências necessárias para o uso crítico e reflexivo da linguagem escrita no mundo real.

O letramento deve ser entendido largamente como direito humano fundamental, posto que é essencial para garantir que os indivíduos possam acessar e interpretar a informação em um mundo globalizado e em constante transformação. Em um contexto onde a disseminação de informações é pano de fundo para a inclusão social, o letramento se torna uma ferramenta indispensável para a cidadania, vez que envolve a habilidade de interpretar e interagir com o mundo a partir de diferentes linguagens, contribuindo para uma formação crítica e consciente do indivíduo.

Assim, ao assegurar o letramento, a sociedade promove não só a educação, mas também um ambiente propício ao exercício da cidadania e à participação ativa dos indivíduos na vida social. Afinal, “a competência em leitura e escrita que se estende além da simples habilidade de decodificar textos e escrever palavras é vital para o exercício pleno de direitos e

deveres nas dimensões civil, social e política.” (Conceição e Lena, 2003, p. 9)

A distinção entre letramento e alfabetização é também crucial ao entender essa consideração do letramento como um direito humano. A alfabetização envolve o aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento, a título de reforço, inclui a aplicação dessas habilidades em contextos práticos e significativos. Essa diferença enfatiza a necessidade de uma educação que não apenas ensine a ler e escrever, mas que também desenvolva a capacidade de análise crítica e interpretação.

Para promover o letramento como direito humano, a educação deve ser inclusiva e adaptar-se às variadas realidades sociais, oferecendo a todos os indivíduos, independentemente de seu contexto socioeconômico, as ferramentas necessárias para compreender e interagir com a sociedade de forma efetiva.

A escola tem um papel vital na promoção do letramento enquanto um direito humano, não apenas mediando a construção do conhecimento, como também criando um ambiente que valorize a diversidade cultural e potencialize o diálogo. Para efetivar essa mudança, os educadores precisam assumir uma postura crítico-reflexiva, comprometendo-se a ir além dos mecanicismos.

O ambiente escolar deve representar um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, onde as práticas de leitura e

escrita são integradas a todos os aspectos da vida social. Dessa forma, o letramento se transforma em um dos pilares para a construção de uma sociedade mais igual, em que os indivíduos tenham a oportunidade de desfrutar dos direitos e exercer os deveres com responsabilidade e justiça.

Nesse sentido, o currículo não deve ser concebido apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como instrumento que promove a identidade dos indivíduos enquanto agentes sociais e políticos. Através do currículo, são selecionados os saberes que contribuem para a formação do aluno como cidadão, com foco nas habilidades e atitudes necessárias para sua participação crítica e ativa na sociedade. O currículo desempenha um papel fundamental na definição do ente que se pretende tornar capaz de transformação, posto que é

(...) um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 2005, p. 8)

As teorias curriculares mais tradicionais tendem a promover uma visão de cidadania que se restringe ao exercício dos

direitos e deveres legais, enfatizando uma postura de conformidade com o *status quo*. Nessa abordagem, os alunos são preparados para se ajustar a um sistema que valoriza a manutenção da ordem social e econômica em detrimento da crítica. Por outro lado, as teorias críticas do currículo propõem uma educação que favorece uma cidadania mais engajada, enfatizando a importância de desenvolver cidadãos críticos, solidários e democráticos. Para Soares e Costa (2021), tal perspectiva busca transformar a realidade social e fomentar um ambiente em que os alunos sejam protagonistas de suas histórias.

A cidadania é um conceito multifacetado que vai além da mera condição legal de pertencimento a um Estado. Deve ser entendida como um conjunto de direitos e deveres que possibilitam a participação ativa dos indivíduos na vida social, política e econômica. Não é apenas um *status* jurídico, mas uma prática social que envolve a luta por direitos e a construção de identidades coletivas. A cidadania é, pois, um processo de inclusão e exclusão, que se dá em contextos históricos e sociais específicos.

Além disso, deve ser vista sob a perspectiva da justiça social, onde a igualdade de direitos e a participação efetiva são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. Deve-se se opor à visão tradicional que limita a cidadania à nacionalidade e se propor uma abordagem que reconheça as diversidades culturais e sociais, que promova a solidariedade entre

os cidadãos. Assim, a cidadania se torna um instrumento de transformação social, essencial para a luta contra as desigualdades e pela promoção de uma democracia mais inclusiva e participativa (Santos, 2001).

Nesse contexto, a discussão sobre letramento e currículo é crucial para a construção da cidadania. A noção de letramentos dá conta da capacidade de interpretar e criar significados em diversas situações sociais e culturais. Isso inclui o letramento crítico, que possibilita aos alunos analisar informações, questionar discursos e se posicionar frente a injustiças sociais. O currículo deve incluir práticas que promovam esses diferentes letramentos, equipando os alunos com ferramentas que os preparem para a participação ativa e efetiva na sociedade.

Lima (2015) sugere que a formação para a cidadania deve se pautar pela flexibilização do currículo, buscando novas abordagens que contemplem aspectos éticos, sociais e críticos. A promoção de debates, o trabalho colaborativo e a análise crítica são metodologias que podem ser integradas ao currículo, tornando-o mais dinâmico e conectado às realidades dos alunos. Ao empoderar os estudantes com saberes, habilidades e atitudes que transcendam o mero cumprimento de obrigações, esse currículo pode se tornar um agente de mudança e, assim, contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

CONCLUSÃO

Estas linhas procuraram evidenciar a importância do letramento e do currículo como artífices fundamentais para a promoção da cidadania, reconhecendo o letramento não apenas como uma habilidade técnica, mas como um direito humano essencial. A partir da discussão de diferentes dimensões do letramento, ficou claro que a alfabetização, embora crucial, é apenas o primeiro passo para a formação de indivíduos críticos e ativos na sociedade. O verdadeiro letramento envolve a capacidade de interpretar, analisar e integrar de maneira significativa em diversos contextos sociais e culturais.

Além disso, o currículo escolar deve ser repensado como um espaço privilegiado para a efetivação do letramento enquanto direito fundamental. Ele não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um agente de transformação que molda identidades e promove a inclusão. A construção de um currículo inclusivo e crítico, que valorize a diversidade e estimule a participação ativa dos alunos, é imperativa para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Assim, pode-se concluir que a educação deve ser um espaço de diálogo e reflexão, onde todos os indivíduos, independentemente de seu contexto socioeco-

nômico, possam ter acesso às ferramentas necessárias para se tornarem protagonistas de suas histórias. Ao promover práticas pedagógicas que integrem diferentes formas de letramento, a sociedade dá um passo significativo em direção à construção de um futuro mais comprometido com as instituições democráticas, em ambiente onde a cidadania deva ser desfrutada e exercida em garantida plenitude.

REFERÊNCIAS

- CONCEIÇÃO, Amanda Patrícia Oliveira; LENA, Luciana Isabel. **A importância da leitura e escrita na formação da cidadania**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S.l.], v. 12, p. 12-57, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11743>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- D'AMBRÓSIO. Filosofia, matemática e formação de professores. In: FÁVERO, Maria Helena.; CUNHA, Célio da. **Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania**. Brasília: UNESCO, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Liber Livro Editora, 2009. 332p.
- LIMA, Daniela Souza. **O currículo e suas implicações para a construção da cidadania**. Periódico Científico Projeção e Docência, v. 6, n. 2, pp. 18-27, 2015.
- MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O que é cidadania?** Coimbra: Almedina, 2001.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Márcia Alessandra Beltrão; COSTA, Lucinete Gadelha da. **Teorias curriculares: uma leitura sobre seus fundamentos e significados**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. Especial, p. 1-11, Ano. 2021.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS PROFESSORES

Daiane Cristina de Mattos Motta¹

¹Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil (daiane.motta@hotmail.com)

Resumo: O presente artigo discute a formação dos profissionais da educação para além da docência, considerando os diversos sujeitos que compõem o espaço escolar, como gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos administrativos, merendeiras, agentes operacionais, motoristas, agentes educacionais e auxiliares de apoio. Parte-se da compreensão de que a escola é uma instituição social complexa, que demanda a atuação integrada de diferentes áreas e funções. Assim, busca-se evidenciar a importância da formação inicial e continuada desses profissionais, bem como os desafios e possibilidades que se apresentam no contexto atual das políticas públicas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Formação profissional; Educação; Gestão escolar; Profissionais da educação.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação dos profissionais da educação tem sido recorrente nas últimas décadas, sobretudo em virtude das demandas sociais que recaem sobre a escola enquanto instituição social responsável pela democratização do acesso ao conhecimento e pela formação cidadã. Tradicionalmente, o debate sobre formação se concentrou nos professores, compreendidos como agentes centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, à medida que a complexidade da organização escolar se intensifica, torna-se imprescindível ampliar essa concepção, incluindo os diferentes profissionais que compõem a equipe escolar e que, de maneira direta ou indireta, influenciam a qualidade da educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 61, os profissionais da educação abarcam não apenas os docentes, mas também gestores, especialistas em educação, técnicos

administrativos e demais trabalhadores que atuam nas instituições de ensino. Essa concepção reconhece que a escola é um espaço coletivo e multidimensional, onde a aprendizagem dos estudantes depende de condições pedagógicas, organizacionais, estruturais e humanas. Assim, ao se restringir a formação apenas aos docentes, corre-se o risco de invisibilizar os demais sujeitos que contribuem de forma significativa para o cotidiano escolar.

O autor Libâneo (2001) destaca que a escola é uma organização complexa, cujas funções vão além da transmissão de conteúdos, envolvendo também dimensões administrativas, políticas e culturais. Segundo ele:

A qualidade social da escola se expressa na capacidade de a escola articular, pela via do ensino, a transmissão e assimilação de saberes, cultura e valores, a fim de desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de análise, de síntese, de crítica, de reelaboração, de imaginação e de criação, o que significa propiciar-lhes o acesso ao conhecimento sistematizado e a formação do pensamento autônomo e de juízo moral. (LIBÂNEO, 2004, p. 65)

Nesse sentido, o gestor escolar, o coordenador pedagógico, o técnico administrativo, o bibliotecário, o auxiliar de serviços gerais e até mesmo a equipe de alimentação escolar fazem parte do ecossistema educativo, criando condições para que a docência se realize de forma plena. Portanto, sua formação e valorização tornam-se questões centrais para a consolidação de uma educação de qualidade.

Para Saviani (2008), a educação deve ser entendida como prática social que não se reduz à sala de aula, mas que se articula às condições estruturais da escola e às mediações realizadas por diferentes agentes. O problema de se definir a educação como prática social é, precisamente, a de se entender que a educação não se passa unicamente na sala de aula, mas se passa na escola como um todo e, mais do que isso, se passa no conjunto de relações que a escola estabelece com a sociedade. O papel do gestor, o papel da coordenação, o papel do funcionário administrativo, o papel de todos os profissionais que trabalham na escola se inserem, necessariamente, na prática social que é a educação. A ausência de políticas de formação e valorização para esses profissionais reforça desigualdades históricas, fragiliza a gestão democrática e compromete o papel social da escola como espaço de emancipação.

Assim, este artigo busca analisar a formação dos profissionais da educação para além dos professores, problematizando os desafios contemporâneos, os marcos legais que asseguram seus direitos e as possibilidades de construção de políticas públicas mais inclusivas. Ao reconhecer a interdependência entre os diferentes papéis desempenhados na escola, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma concepção ampliada de educação, que valorize o trabalho coletivo e assegure melhores condições para o processo formativo dos estudantes.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR AMPLIADO

De acordo com Saviani (2008), compreender a escola como prática social exige reconhecer todos os atores que participam da construção do processo educativo. Os serviços de secretaria, de inspeção escolar, de merenda e de manutenção do espaço físico, por exemplo, influenciam diretamente na qualidade da experiência educacional, uma vez que afetam as condições de permanência e de aprendizagem dos estudantes. Assim, quando a LDB inclui esses profissionais na categoria de “profissionais da educação”, legitima sua importância para a efetividade das políticas educacionais.

O artigo 62 da LDB reforça a necessidade de formação inicial e continuada, vinculada a cursos de pedagogia, licenciaturas e programas de especialização, assegurando a valorização e a profissionalização de todos os trabalhadores em educação. Esse ponto é fundamental, pois sinaliza que não se trata apenas de reconhecer formalmente esses profissionais, mas de assegurar-lhes condições de desenvolvimento humano, técnico e pedagógico para o pleno exercício de suas funções.

Outro marco normativo relevante é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que em diversas metas reforça a importância da valorização e formação dos profissionais da educação em sentido amplo. O PNE reconhece que sem condições adequadas de trabalho e

formação continuada, não há como garantir a efetividade do direito à educação de qualidade previsto na Constituição Federal de 1988.

Segundo Libâneo (2001), a gestão democrática da escola só se efetiva quando todos os sujeitos são reconhecidos como corresponsáveis pelo processo educativo, superando a lógica hierarquizada e segmentada. Essa perspectiva se articula ao que prevê a LDB, ao conferir status de profissional da educação a trabalhadores que, por muito tempo, foram invisibilizados ou tratados apenas como “apoio”.

Dessa forma, a concepção legal ampliada instituída pela LDB nº 9.394/1996 representa não apenas uma mudança normativa, mas também uma oportunidade para ressignificar a prática educativa, valorizando a multiplicidade de funções e a necessidade de formação específica para cada área. No entanto, como alertam Tardif (2014) e Gatti (2009), a efetivação dessa concepção ainda encontra desafios, sobretudo pela insuficiência de políticas públicas que assegurem programas de formação inicial e continuada a esses profissionais, assim como condições salariais e de carreira compatíveis com a relevância de seu papel na escola.

A escola deve ser compreendida como uma instituição complexa, na qual os diferentes sujeitos atuam de forma complementar. O processo educativo é influenciado tanto pelas práticas pedagógicas quanto pelas condições de gestão,

organização e suporte administrativo. Assim, pensar na formação dos profissionais da educação implica reconhecer a interdependência entre essas funções.

Há no Brasil milhares de funcionários de escolas na rede pública da Educação básica que se distribuem nas mais variadas funções de apoio pedagógico e ao processo de ensino-aprendizagem. Para uma criança que entra na escola, não há distinção entre profissionais docentes e não-docentes, sendo ambos integrantes do projeto educacional de um estabelecimento de ensino. Todavia, para Moraes (2009, p. 400):

[...] na divisão entre o trabalho intelectual e braçal, o segundo ficou por conta de um indivíduo menos prestigiado e, em geral, das camadas populares da sociedade. A reprodução do processo foi consagrada na constituição da categoria dos funcionários das escolas considerados “subalternos”, chamados de auxiliares ou de apoio, construindo relações submissas. Assim, esses trabalhadores foram contratados precariamente como servidores públicos ou por processo de terceirização, sempre com baixos salários.

Com relação ao gestor escolar é responsável pela liderança administrativa, pedagógica e comunitária. Sua formação deve contemplar competências de planejamento, organização e mediação de conflitos. A falta de formação específica muitas vezes compromete a qualidade da gestão, refletindo na dinâmica escolar.

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Muitas concep-

ções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Andrade (2001), no *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*, alerta que, embora a palavra portuguesa *gestão*, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens.

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

O coordenador pedagógico tem papel central na articulação entre professores, estudantes e famílias, atuando como mediador dos processos formativos. A formação continuada para esse profissional é imprescindível, uma vez que ele precisa acompanhar as mudanças curriculares e metodológicas.

Para que todo este processo ocorra, é necessário todo um amparo e organização técnica, para que os estudantes sejam recebidos com toda a segurança e aporte

necessário, com uma estrutura física adequada, limpa e organizada, com materiais disponíveis e acessíveis aos estudantes, com transporte adequado e seguro e é aí que entra toda a equipe técnica educacional, que listamos acima.

Os técnicos administrativos, merendeiras, inspetores, agentes operacionais, motoristas, bibliotecários e auxiliares de serviços gerais também fazem parte da equipe escolar. Contudo, frequentemente são invisibilizados no debate educacional. É necessário compreender que esses profissionais impactam diretamente o ambiente escolar, seja pela alimentação, organização dos espaços ou acolhimento dos estudantes.

Os profissionais não docentes, embora indispensáveis ao funcionamento das instituições de ensino, têm sido historicamente marginalizados no reconhecimento de seu papel enquanto partícipes do processo educativo no Brasil. Durante grande parte da história da educação nacional, sua formação, capacitação e valorização foram tratadas de maneira secundária. Essa categoria, ainda que sempre presente no cotidiano escolar, permaneceu por muito tempo sem identidade própria e desprovida de políticas públicas específicas que a reconhecessem. Suas funções eram vistas apenas como apoio pedagógico, e não como parte integrante da formação dos estudantes.

[...] desvalorização dos trabalhadores em educação, no seu todo, é um processo histórico que se explica pela evolução da

estrutura social do capitalismo na sociedade brasileira e pelas diferentes conjunturas vividas por esses trabalhadores. Essa desvalorização provocou, nas classes Caderanos da Pedagogia, v. 16, n. 36, p. 326-338, setembro-dezembro/2022 ISSN 1982-4440 ARTIGO trabalhadoras, reações de defesa de seus interesses e de reafirmação do seu valor profissional (BRASIL, 2006, p. 26).

Embora existam políticas de formação, ainda são insuficientes para atender às especificidades desses profissionais. Programas de capacitação em higiene, segurança, atendimento ao público e tecnologias educacionais devem ser ampliados e valorizados.

Portanto, é fundamental a superação dessas condicionantes que ainda está presente em muitas escolas do país. Brasil (2006) salienta essa problemática com os profissionais não-docentes, ao afirmar que:

[...] enquanto os professores se reúnem nas salas dos professores, os funcionários na maioria das vezes se juntam em “cantos”, geralmente da cantina. Não são reconhecidos, grande parte não possui carreira, muito menos programas de formação, que lhes confira uma identidade e um perfil adequado às funções que exercem, a partir de um currículo sistemático que lhes ofereça formação inicial e continuada. Pode-se afirmar que não são reconhecidos pelas estruturas jurídico administrativas legais e, ainda, continuam em muitas localidades sendo tratados com denominações derivadas da cultura escravocrata, como é o caso da palavra “servente”, derivada de “servo”. Atributo usado para denominar as pessoas que cuidam do ambiente da escola, nos aspectos da limpeza e conservação (BRASIL, 2005, p. 08).

Dessa forma, torna-se urgente que a escola revise a organização de seus recursos humanos, repensando a função e o papel de cada profissional. Uma alternativa relevante para a superação desse problema está na valorização por meio da qualificação, seja pela profissionalização ou pela formação inicial e continuada. Isso se justifica pela percepção, historicamente difundida, de que os trabalhadores da educação não docentes possuem menor formação teórica e técnica, exceção feita, em geral, àqueles que atuam em funções administrativas.

Do ponto de vista das políticas públicas, é importante ressaltar que a profissionalização desses trabalhadores integra as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Entretanto, mais do que a qualificação, é imprescindível que o processo educativo seja pensado de maneira coletiva e conjunta, promovendo o reconhecimento das funções do funcionário escolar enquanto educador não docente. Embora haja iniciativas do MEC e de outras instâncias públicas voltadas à valorização desses profissionais, o caminho ainda é permeado por desafios que precisam ser enfrentados a fim de garantir melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social a esses atores fundamentais da educação.

Superar a invisibilidade social desse segmento é um dos grandes desafios contemporâneos. Muitas vezes, o não reconhecimento de suas funções os coloca em posição secundária, quando, na realidade,

sua atuação é essencial ao processo educativo. A valorização dos funcionários escolares pode transformar as relações dentro da escola, conferindo-lhes maior autonomia e contribuindo para a democratização da gestão escolar, em contraposição ao autoritarismo historicamente presente.

Segundo Moraes (2007), a educação brasileira passou a se estruturar em um novo paradigma, no qual o conhecimento é compreendido como um processo dinâmico e transformador. Nesse contexto, o papel do profissional da educação deve ser o de contribuir para que o aluno “aprenda a aprender”, exigindo mudanças nas estruturas físicas e intelectuais da escola. Assim, a instituição escolar deixa de ser vista apenas como espaço de ensino centrado na sala de aula e passa a se configurar como um ambiente educativo colaborativo e interativo, no qual todos os profissionais, docentes e não docentes, assumem funções complementares.

A concepção atual de escola deve, portanto, pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, considerando que todos os espaços são educativos. Como salienta Noronha (2010), é necessário compreender que também nos demais ambientes escolares ocorrem interações significativas entre profissionais não docentes e estudantes, colaborando diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Monlevade (2005) destaca que os funcionários de escola constituem elementos essenciais à

construção da educação básica. Seu papel não se restringe às funções burocráticas ou de manutenção, mas abrange atividades de gestão, organização e apoio pedagógico, sendo fundamentais tanto para a formação dos estudantes quanto para o funcionamento da instituição como um todo.

Segundo Monlevade, 2005:

[...] no chão das escolas ainda persistem sinais de subalternidade e de separação dos funcionários, não somente em relação aos outros atores como ao projeto político-pedagógico e às concepções e práticas cotidianas da educação escolar.

Diante disso, torna-se fundamental reconhecer que todos os espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, secretarias, áreas de convivência, entre outros) constituem-se como ambientes educativos, nos quais os funcionários não docentes assumem protagonismo. Segundo o MEC (BRASIL, 2004), esses profissionais não apenas desenvolvem atividades de apoio, mas também devem participar de instâncias decisórias, como os Conselhos Escolares, o que reforça seu papel de educadores.

Superar o preconceito histórico que restringe o conceito de educador ao docente de sala de aula é uma tarefa necessária. Para Moraes (2009), funcionários antes nomeados como “serviçais”, “servidores” ou “auxiliares”, vistos apenas como executores de tarefas, hoje são convocados a desempenhar uma nova missão frente às transformações sociais e escolares.

Assim, o papel de educador se expande para todos os que mantêm contato direto com os estudantes. O funcionário escolar exerce, portanto, uma dupla função: de um lado, atua tecnicamente, preparando as condições que sustentam o trabalho pedagógico; de outro, assume a função de formador, interagindo cotidianamente com os alunos e influenciando seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, todos os envolvidos na escola tornam-se atores ativos no processo educativo, compartilhando experiências e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

A formação continuada constitui um direito assegurado pela legislação e um dever do Estado. Para além dos professores, os demais profissionais necessitam de processos formativos que contemplem tanto aspectos técnicos quanto humanos. Nesse sentido, é fundamental investir em políticas públicas que garantam acesso à formação gratuita, permanente e articulada às demandas reais da escola.

No que tange a busca por valorização destes profissionais da educação, concordamos também a autora Vieira (2012) quando ela afirma que:

O conceito de valorização abrange, entre outros componentes, o salário. O sentido de profissionalização implica, aliás, um conjunto de condições objetivas indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho de modo a superar a ideia de “missão”, de apoliticismo, de

continuidade de atribuições supostamente 70 inerentes ao gênero feminino, entre outras. As condições técnicas e materiais têm relação com a construção da identidade profissional em todas as suas dimensões: intelectual, ética, política e cultural. Tais dimensões expressam, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade (VIEIRA, 2012, p.17).

O cenário educacional atual apresenta desafios significativos: a precarização do trabalho, a falta de investimentos em políticas de valorização e as mudanças sociais que exigem novas competências. Ao mesmo tempo, abrem-se possibilidades por meio do uso de tecnologias, da formação em serviço e da construção de projetos pedagógicos integrados.

É necessário superar a visão hierárquica que privilegia apenas a formação docente e avançar para uma concepção de equipe escolar como um conjunto orgânico, no qual todos os profissionais são corresponsáveis pelo processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos profissionais da educação para além dos professores é uma pauta urgente e necessária para a construção de uma escola democrática, inclusiva e eficiente. Reconhecer o papel de gestores, coordenadores, técnicos administrativos e auxiliares significa compreender que

a educação é uma prática social coletiva, que exige articulação e valorização de todos os sujeitos envolvidos.

Portanto, é preciso fortalecer as políticas públicas de formação inicial e continuada, assegurar condições dignas de trabalho e consolidar a valorização desses profissionais como parte integrante da melhoria da qualidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Belisário H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. Elfez, 2001.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MONLEVADE, João A. C. de. **O processo histórico de luta e a organização dos funcionários de escola. Cadernos de educação: funcionários de escolas: identidade e compromisso**, Brasília: CNTE, ano 12, n. 18, jul. 2007.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2007. MORAIS, J. V., **A carreira e a gestão da escola - Valorização e democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, jul./dez. 2009 p. 399-412
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. p. 52-80, 2007.

SAVIANI, Demerval - **A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe** de 2016 no Brasil. In. Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil. Uberlândia – MG: Navegando, 2018. p. 27-45. Disponível em: *o Golpe de 2016 e a educação o Brasil.pdf . Acesso em: 03 de jan. de 2025.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido**. 276 f.: Il. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan. /abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 02 de jul.de 2025.

