

COMUNICAÇÕES DIALÓGICAS E ENFOQUES CIENTÍFICOS: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM VIGÊNCIA

Joquebede Dias dos Santos • Jalisson Tiago Souza e Silva •
Marcos Vitor Costa Castelhana (Orgs.)

 EDITORA
ac

**COMUNICAÇÕES DIALÓGICAS E
ENFOQUES CIENTÍFICOS:
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM
VIGÊNCIA**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-Sem Derivações 4.0 Internacional.

COMISSÃO EDITORIAL:

Dr. Patricio Borges Maracaja

Dra. Aline Carla de Medeiros

Me. Lisbino Geraldo Miranda Do Carmo

Me. Flávio Franklin Ferreira De Almeida

Me. Marcos Vitor Costa Castelhana

Transformamos conhecimento científico em caminhos de diálogo e inovação, ampliando o alcance de pesquisas acadêmicas relevantes para os desafios da contemporaneidade.

Equipe da Editora AC

COMUNICAÇÕES DIALÓGICAS E ENFOQUES CIENTÍFICOS: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM VIGÊNCIA

Joquebede Dias dos Santos

Jalisson Tiago Souza e Silva

Marcos Vitor Costa Castelhana

(Orgs.)

1ª Edição

São Bento - PB

Editora AC

2026

2026 - Edição Brasileira by Editora AC
by Autores Todos os direitos reservados
Editora AC
Número para contato: 83998400598
São Bento-PB – Brasil
Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Produtora Editorial: Petros Renan Custodio da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C739 COMUNICAÇÕES dialógicas e enfoques científicos: Educação e psicologia em vigência. [Recurso eletrônico]. / Organizadores: Joquebede Dias dos Santos; Jalisson Tiago Souza e Silva e Marcos Vitor Costa Castelhana . – 1.ed. São Bento, PB: Editora AC, 2026.
1 livro digital.

Título da Capa:
DOI: 10.18378/gvaa-978-65-977631-2-2
ISBN: 978-65-977631-2-2

1. Psicologia Educacional 2. Psicologia - Ciência I. Título.

CDD 370.15

Elaborado por Márcia Maria Feitosa Ferraz CRB-PB 824/O

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- REFLEXOS DA NOVA ERA DAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NO PAPEL DO PROFESSOR.....	9
CAPÍTULO 2- A RELEVÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	17
CAPÍTULO 3- A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	23
CAPÍTULO 4- A CONECTIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE DESIGN INSTRUCIONAL E APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	29
CAPÍTULO 5- ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DA 13ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (13ª DIREC): CONDIÇÕES DE TRABALHO, SAÚDE MENTAL E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE.....	35
CAPÍTULO 6- DA ESCOLA NORMAL ÀS LICENCIATURAS: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (SÉCULOS XIX–XXI).....	49
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	59

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne reflexões contemporâneas situadas na interface entre educação, psicologia e formação humana.

Seus capítulos discutem metodologias ativas, inteligência artificial, design instrucional e transformações no trabalho docente.

Também são abordados os desafios relacionados à saúde mental, ao bem-estar e à formação histórica dos professores brasileiros.

As diferentes perspectivas apresentadas favorecem diálogos científicos comprometidos com as demandas educacionais da atualidade.

Espera-se que esta coletânea amplie conhecimentos, estimule novas pesquisas e inspire práticas educacionais mais humanas e inovadoras.

Tenham uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- REFLEXOS DA NOVA ERA DAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NO PAPEL DO PROFESSOR

Joquebede Dias dos Santos

RESUMO: Este artigo revisitará brevemente uma parte da história das Tendências Educacionais no Brasil, desde o século XVI, com a Tendência Tradicional, percorrendo a trajetória até o século XXI, dando enfoque para as Tendências Educacionais desse período, destacando as Tendências Educacionais Contemporâneas: Inclusivas e Tecnológicas. Ademais, será abordado os reflexos das Tendências Educacionais, relacionando o exercício da prática pedagógica, as principais técnicas e estratégias de ensino, os desafios, resistências, bem como o papel que a figura do professor representa. Para elaboração deste artigo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, que explora a temática e faz correlação teórica do passado com o momento presente (século XXI). Outrossim, este trabalho tem por objetivo apresentar que a nova era das Tendências Educacionais trouxe ganhos significativos para o docente e discente, com práticas inovadoras que fazem uso da tecnologia a favor do desenvolvimento educacional; e que, consoante a isso, há entraves que comprometem a eficácia dessas práticas tecnológicas na Educação, devido ao panorama social que retrata desigualdades de acessibilidade à tecnologia por parte do professor e do aluno.

Palavras-chave: Tendências Educacionais. Papel do Professor. Tecnologia.

ABSTRACT: This article briefly revisits a segment of the history of Educational Trends in Brazil, from the 16th century Traditional Trend to the 21st century, emphasizing the Educational Trends of this period. It highlights contemporary Educational Trends, particularly Inclusive and Technological approaches. Additionally, the article explores the implications of these trends on pedagogical practice, discussing key teaching techniques and strategies, challenges, resistances, and the role of the teacher. Employing bibliographic research as its methodology, this work correlates historical context with the present (21st century). The aim is to demonstrate that the new era of Educational Trends has brought significant benefits for both teachers and students through innovative practices that utilize technology for educational development. However, it also addresses barriers that compromise the effectiveness of these technological practices in education, given the social landscape that reflects inequalities in technology access for both teachers and students.

Keywords: Educational Trends. Teacher's Role. Technology.

1 Introdução

Ao longo da História da Educação no Brasil, sabe-se que a prática pedagógica sempre atuou de maneira intencional, tendo um forte viés político para disseminação de ideias e concepções ideológicas. Nessa conjuntura, surgem as Tendências Educacionais, que a partir do século XVI já são bem perceptíveis no Sistema de Ensino, e interferem diretamente no ambiente escolar, na ministração dos conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno e na funcionalidade do papel do professor.

Revisitando às Tendências Educacionais, nota-se que elas marcaram o contexto histórico e que apresentam características atemporais como resquícios de determinadas práticas adotadas no passado, mas que ainda hoje estão presentes.

Libâneo (1985) classificou as Tendências Educacionais em dois grupos: Liberal e Progressista. Assim sendo, cada grupo possuía características ideológicas, mediante a cada contexto social da história, como tal:

Tendências Liberais: Reconhecida por ter abordagem voltada para práticas tradicionais na Educação, onde o aluno era preparado para o desempenho de funções, cabendo à escola a função de preparar o discente para a sociedade, para que este seja adaptável às regras e normas sociais. Nesta conjuntura, o professor era responsável por transmitir os conteúdos.

Dentre as Tendências Liberais, ainda como Libâneo (1985), elas se dividem em:

- Tendência Liberal Tradicional – A Educação era vista como forma de preparar os indivíduos para assumir papéis na sociedade, e o Educador era considerado o que detinha e centralizava todo saber.

- Tendência Liberal Renovada Progressivista – A Escola era percebida como ambiente de adequação ao meio, e o Professor tinha a atuação relacionada para auxiliar no desenvolvimento dos alunos.

- Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva: Nessa abordagem, a Escola tinha a função de contribuir para formação de atitudes e o Professor exercia o papel de facilitador.

- Tendência Liberal Tecnicista – A Escola era responsável por moldar o comportamento do aluno com a utilização de técnicas específicas para que o mesmo tivesse desempenho desejável, em prol de atender às demandas do mercado de trabalho. O Professor tinha por ofício repassar conhecimentos técnicos essenciais para a formação do aluno a fim de entregá-lo pronto para exercer uma função no mundo laboral.

Ao ponto que Libâneo (1985) especifica as Tendências Progressistas, como modelos de abordagens que avaliam criticamente a realidade social dos alunos, contribuindo para promoção da formação crítica do discente, suscitando o protagonismo e participação ativa dos indivíduos

no processo de ensino-aprendizagem. Desta feita, o Educador não era visto como detentor do conhecimento, visto que atuava como Mediador / Orientador, sendo responsável por impulsionar a participação de todos.

- Progressista Libertadora – Nessa Tendência Pedagógica, a Educação buscava alcançar consciência crítica através de diálogos com debates de Temas Geradores entre professores e alunos, visando a transformação social.

- Progressista Libertária – Nesse modelo, entendia-se que a Educação utilizava a técnica de Autogestão do Conhecimento de maneira informal, e o Professor atuava como Orientador.

- Progressista Crítica Social dos Conteúdos – Para essa Tendência Pedagógica, a Escola considerava a importância da análise crítica dos conteúdos e a perspectiva de se obter a tão desejada Educação de Qualidade, sendo a figura do Professor entendida como Mediador responsável por colaborar no processo de aquisição do conhecimento.

Por sua vez, na leitura de Saviani (1991), que era seguidor de Karl Marx e admirador do Materialismo Histórico-Dialético, destacou que as Tendências Educacionais se subdividem em:

- Tendências Não Críticas – A Escola era percebida como espaço para superação e equalização das diversas desigualdades sociais. Desta feita, a Educação servia para correção e adequação de desvios sociais de conduta, como por exemplo a marginalidade.

- Tendências Crítico Reprodutivistas – Revelava que o funcionamento da Escola servia para ‘Reprodução de Ideologias’ que influenciava o comportamento humano. Desse modo, o Professor apresentava e debatia os conceitos de Violência Simbólica, Aparelhos Ideológicos do Estado e o de Escola Dualista, para elaboração do pensamento de criticidade dos discentes.

- Tendências Críticas – Essa Tendência era compreendida como uma metodologia que visava transformar o sujeito / aluno para mudança na realidade, sendo o Professor um canal para essa transformação.

Por conseguinte, é importante mencionar que na concepção de Luckesi (1994), é feita uma ação reflexiva sobre a função da Educação, onde as Tendências foram classificadas como:

- Tendência de Redenção ou Redentora – Acreditava que a Educação tinha a possibilidade do poder de ‘cura’ das mazelas sociais, e o Docente era enxergado como Agente para alcançar a almejada ‘cura’.

- Tendência de Reprodução ou Reprodutora – Essa abordagem não se concretizou como uma proposta educativa ou pedagógica, no entanto, o pensamento de Luckesi (1994) indicava que a Escola tinha a função essencial de ser reprodutora do sistema para a sociedade.

- Tendência de Transformação ou Transformadora – Essa metodologia educacional apontava a necessidade de favorecer o conhecimento crítico para efetivação da transformação social. Nesse cenário, o Educador tinha a função de contribuir para essa Transformação.

A visão da função da Educação seguiu novos caminhos em sua trajetória, e a partir do século XX, iniciou-se um forte debate sobre a proposta da Tendência Inclusiva no Sistema de Ensino, que ganhou forças com a Constituição da República Federativa do Brasil, mais precisamente no ano de 1998, uma década após a elaboração do normativo nacional.

Sasaki (1998) já retratava a Tendência Inclusiva como metodologia que contemplava atender às pessoas com deficiência, em promoção da qualidade da educação para todos, visando a integração de todos no sistema educacional. Para tanto, o Professor tinha papel fundamental para inclusão e desenvolvimento dos alunos, sendo válvula para impulsioná-los, para que os mesmos pudessem se perceber como ativos na construção e desenvolvimento do saber. Sendo a bandeira de inclusão defendia para avanços de igualdades de condições para todos os envolvidos no sistema de ensino.

Com o advento da Pandemia COVID-19, o mundo sofreu inúmeras transformações, e o contexto escolar foi duramente impactado com as limitações da Pandemia. No entanto, o Sistema Educacional precisou se reinventar, e Santos (2024) cita que apesar das grandes dificuldades enfrentadas pelo momento, a Escola abriu espaço para que a Tendência Tecnológica contribuísse para a redução dos danos e impactos causados pela Pandemia.

Já existia o Ensino à Distância por Ambientes Virtuais e Ensino Digital, no entanto, Pós-Pandemia, a estratégia focada na Era Tecnológica, se solidificou e consolidou espaço no Sistema de Ensino no Brasil, onde plataformas tecnológicas e aplicativos de ensino, superaram barreiras entre o mundo físico e virtual. Importante frisar que o boom tecnológico na Educação, interferiu no papel social e responsabilidades do Professor.

2 Reflexos da Nova Era das Tendências Educacionais no Papel do Professor

Os avanços ao longo da História da Educação no Brasil propiciaram mudanças desafiadoras e desencadearam novas Tendências Educacionais para atender aos anseios da sociedade, das instituições de ensino, dos alunos e professores, e da Globalização.

Arruda (2019) aponta que com a chegada Globalização, o mundo ficou cada vez mais competitivo, necessitando que a Educação passasse a ser vista como um dispositivo essencial para alcançar as mudanças e expectativas no universo laboral.

Frente essa mudança advinda com a Globalização, questiona-se: A escola, professores e alunos estão preparados para este novo cenário? Os ganhos, os impactos e as principais necessidades de alteração / adaptação foram mapeadas?

Barra (2014) opinou sobre a resistência dos professores para abrirem espaço para as tecnologias, em virtude de muitos educadores atrelarem e limitarem a tecnologia como ferramenta pedagógica capaz de proporcionar mais entretenimento do que conhecimento. Tal

resistência, implicou na não exploração tecnológica das inúmeras possibilidades reais para desenvolvimento educativo dentro e fora da sala de aula.

Tais manifestações de resistências dos educadores, podem ser avaliadas como resquícios da Tendência Tradicional, no entanto, como salientam Setúbal (2004) e Maldaner (2004), a culpa por ainda existir práticas tradicionais nos Sistemas de Ensino, tem correlação direta pelas facilidades e comodidades oferecidas pelos modelos passados, por estes não serem tão burocráticos; se tornando dessa forma, mais atrativo e mais fácil de manter a metodologia do ensino tradicional.

Contesto ao Tradicionalismo, Santos (2024) assinala a necessidade de abertura para inovação tecnológica nos processos de Educação, para que haja a exploração de ambientes virtuais, implementação de políticas tecnológicas de ensino e disponibilização de plataformas digitais que favoreçam o contato com a aprendizagem eletrônica (E-Learning). Assim sendo, Santos (2024) indica que se faz necessário um olhar atencioso dos educadores e das instituições de ensino, para utilização adequada das tecnologias em sala de aula, sendo primordial a elaboração de um planejamento estratégico, visando usufruir das potencialidades que a Era Tecnológica pode proporcionar para que o Sistema de Educação seja inovador e resolutivo.

Reforçando o que fora citado acima, Lombardozzi (2015) expõe que na linha de evolução na abrangência da Tendência Tecnológica da Educação, ganha espaço o E-learning, que apresenta uma proposta educativa voltada para o exercício de práticas educativas que fazem uso da Tecnologia sem desconsiderar o professor, o aluno, o ambiente e o real sentindo de uma Educação Significativa, desconstruindo assim os modelos tradicionais e retrógrados.

Bacich (2015), Tanzi (2015) e Trevisani (2015) apontam que na Tendência Tecnológica da Educação, o modelo de Ensino Híbrido (Blended Learning) se expandiu, pactuando e/ou alternando práticas de ensino online com o presencial, oportunizando a flexibilidade às diferentes necessidades e contextos de aprendizagem, inclusive na Educação Corporativa.

Ademais, seguindo com a evolução histórica da Educação, Carvalho (2018) sinaliza que a Pedagogia 4.0 precisa ganhar mais superfície na gestão e na docência, para construção de uma Educação mais Científica, Tecnológica e Inovadora, que se distancie das práticas tradicionais e que seja calcada na construção e socialização de conhecimentos tecnológicos. Se faz necessário apresentar e aproximar dos professores e dos alunos, os conceitos substanciais e a aplicabilidade da Inteligência Artificial, as contribuições da Robótica Educacional, a estratégia lúdica e dinâmica da Gamificação no processo de construção do ensino-aprendizagem, a importância da Programação Cibernética, a relevância da Aprendizagem Adaptativa (Adaptive Learning), os ganhos imensuráveis da Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e tantas outras estratégias com viés tecnológico.

Todas as propostas de Educação Tecnológica revelam grandes desafios institucionais e pedagógicos na conjuntura em um cenário de constantes mudanças, e emerge o questionamento sobre a figura e papel do Professor frente ao avanço das Tecnologias na Educação. O Professor precisará atuar como agente incitador para articulação de acessibilidade às Tecnologias, em um panorama social que aponta sérias desigualdades para aproximar o ensino Tecnológico a todos. Infelizmente, muitos Educadores não têm afinidade, familiaridade e nem acesso às ferramentas digitais, assim sendo, o primeiro grande desafio consiste na própria formação deficitária do Educador, que por muitas vezes não possui habilidades com as novas ferramentas, visto que em seu processo formativo não foi contemplado ensinamentos tecnológicos para inovação na docência.

Para que o Professor atue como válvula que impulsiona seus alunos ao desenvolvimento tecnológico, fruto da Educação Inovadora em constate evolução, grandes transformações necessitam acontecer no Sistema Nacional de Educação, com ações enérgicas e essenciais, como possibilitar acesso à internet e conectividade para todas instituições públicas de ensino, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, como assim propõe a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96), que inseriu no ano de 2023, dispositivos legais que afirma que a Educação Digital é responsabilidade do Estado, sendo este obrigado a oportunizar acessibilidade à internet com padrão de qualidade para as instituições públicas de ensino.

No entanto, somente essa ação prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96) não é suficiente para promover a transformação que a Educação Tecnológica necessita. Volta-se novamente para o papel do Professor, no alerta para investimentos em sua formação, vivências tecnológicas e propiciar a implementação de estratégias de E-learning.

Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da Tecnologia para a Educação e prevê o desenvolvimento de competências voltadas para a Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), em busca de aprimorar o desenvolvimento educacional, contemplando os docentes e discentes, para que estes possam se apoderar do mundo digital, fazendo uso consciente da gama de possibilidades das tecnologias, sendo capaz de discernir os riscos e danos na esfera virtual.

Moran (2018), cita que o Professor precisa buscar a cada dia novos conhecimentos para se inserir no contexto da Tendência Tecnológica da Educação, avaliando como a Tecnologia pode superar o Tradicionalismo e como pode ser possível reinventar a Educação Contemporânea, para a realização da práxis inovadora e colaborativa para a Educação Midiática.

Considerações Finais

O presente artigo abordou a evolução histórica das Tendências Educacionais no Brasil, e enfatizou os reflexos da Nova Era da Tendência Educacional Tecnológica e sua interferência no papel funcional do Educador. Desta forma, expectativas foram lançadas na figura do Professor, para que este consiga buscar maior aperfeiçoamento às novas técnicas e estratégias que fazem uso de Tecnologias para qualificar o processo de docência e de ensino-aprendizagem, que esteja concatenado os avanços atuais cibernéticos e que se distancie dos métodos tradicionais de ensino, fazendo com que o aluno seja protagonista do processo de uma Aprendizagem Significativa, Evoluída e Tecnológica.

Há barreiras, desafios e inúmeros entraves que comprometem a adesão e engajamento dos profissionais da Educação à Era Tecnológica, que não se restringem apenas às limitações que o Educador possui, conforme retratado no decorrer do artigo. No entanto, conclui-se que é primordial que o Docente procure se inserir nos novos contextos tecnológicos e vise se apropriar das ferramentas de E-learning como forma de acompanhar as mudanças no mundo educacional digital.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Cíntia da Silva. *Os avanços tecnológicos e a nova globalização*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24802/1/2019_CintiaDaSilvaArruda_tcc.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARRA, Alex Santos Bandeira. *Tecnologias na educação e as tendências pedagógicas*. 2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2519/1927>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

CARVALHO, C. Z. N. *Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência*. São Paulo: Laborciência, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LOMBARDOZZI, Catherine. *Learning environments by design*. 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/728887759/EDU620-1-5>. Acesso em: 20 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

SANTOS, F. E. *Tendências educacionais e o papel do professor*. 2024. Disponível em: <https://www.revistaunipaulistana.com.br/index.php/up/article/view/32/21>. Acesso em: 15 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

CAPÍTULO 2- A RELEVÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Joquebede Dias dos Santos

RESUMO: Este artigo abordará as estratégias didáticas utilizadas no processo de construção e troca de conhecimentos e saberes, dentro e fora da Escola, considerando a utilização das Metodologias Ativas em comparação às Metodologias Tradicionais. Ademais, será discutido a relevância das Metodologias Ativas na vivência das Emoções e nos processos subjetivos que envolvem a socialização por via da didática de ensinar e aprender, abrangendo situações que desconfigurem o método tradicional, contextos diferenciados em cenários de crises, perdas, emergências e tragédias. Assim sendo, as Metodologias Ativas têm um importante papel nas emoções e afetividade dos estudantes e professores, pois contribuem para a ressignificação do conhecimento, contribuindo dessa forma para elaboração da Aprendizagem Significativa, que vê o sujeito como protagonista, sem desmerecer que este é dotado de sentimentos e emoções, e que tais refletem diretamente no comportamento humano, nas habilidades sociais de interação com seus pares e no sentido real do conhecimento construído, socializado e adquirido. Neste trabalho, será utilizado o método de pesquisa bibliográfico, que no momento, ainda é restrito, em função de ser pouco debatido a correlação do enfoque emocional na dinâmica pedagógica das Metodologias Ativas. Será apresentado as contribuições de sinalizar as emoções como fator estrutural para a conjuntura educacional das Metodologias Ativas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Método Tradicional. Emoções. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: This article explores the didactic strategies employed in the construction and exchange of knowledge within and outside the school environment, emphasizing the use of Active Methodologies in contrast to Traditional Methodologies. It discusses the significance of Active Methodologies in experiencing emotions and the subjective processes involved in socialization through teaching and learning. The focus extends to contexts that disrupt traditional methods, particularly in scenarios of crises, loss, emergencies, and tragedies. Active Methodologies play a crucial role in the emotions and affectivity of both students and teachers, aiding in the recontextualization of knowledge and fostering Significant Learning, which positions the individual as a protagonist while acknowledging their emotions and feelings. These elements directly influence human behavior, social interaction skills, and the genuine understanding of constructed, shared, and acquired knowledge. This study employs a bibliographic research method, currently limited in scope, as the correlation between emotional

focus and the pedagogical dynamics of Active Methodologies remains underexplored. The article aims to highlight the contributions of recognizing emotions as a structural factor in the educational landscape of Active Methodologies.

Keywords: Active Methodologies. Traditional Method. Emotions. Teaching and learning.

1 Introdução

As estratégias pedagógicas de ensino tiveram uma evolução ao longo do tempo no Brasil, onde nesse percurso a didática de lecionar exerceu diferentes características, com execução de metodologias / técnicas de ensinar que muitas vezes não tinham um sentido real/concreto para os alunos.

Neste percurso, sabe-se que a Educação sempre teve um propósito político-social, seja ele de mantenedor de ideologias, repressor, libertador ou como agente de transformação. Assim sendo, as Metodologias de Ensino giravam em torno do propósito e função que a Educação e a Escola exerciam especificamente em cada contexto.

Dessa forma, as Metodologias Tradicionais de ensino, tinham como foco o repasse de conteúdos e a implementação de interesses implícitos nas concepções de ensino, sendo o educador o detentor do conhecimento e o educando um objeto passível de manipulação ideológica; desconsiderando este, como sujeito dotado de sentimentos, emoções, ideais próprios, vontades e possuidor de capacidade de crítica e inovação.

Ainda no percorrer da História da Educação, nota-se que a prática educativa perdurou por muito tempo fazendo uso de Metodologias Tradicionais de ensino, vivenciado expressivamente na execução das Tendências Pedagógicas (principalmente nas Tendências Tradicional e Tecnicista), que apresentam resquícios em algumas práticas educativas contemporâneas.

O inconformismo com a postura didática e com o questionamento do real sentido da Educação para a vida, contribuíram para mudanças no pensamento e substituição do emprego de Metodologias Tradicionais por Metodologias Ativas; essa última tendo como característica principal a atuação do aluno como ativo e protagonista do processo de construção de conhecimentos, diferente do que ocorreria na vivência Tradicional, onde o educador era o transmissor de conteúdo e os educandos figuras passivas no processo de ensino-aprendizagem, Desta feita, as Metodologias Ativas se concretizaram como estratégias de ensino que colaboram para o desenvolvimento pessoal e cognitivo do ser humano, seguindo o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, dessa forma, possibilita a participação ativa, potencializa as capacidades críticas e cognitivas, coopera para o desenvolver de habilidade de interação social harmônica e saudável entre os pares, possibilitando a criação, inovação e o agir sob o meio em

que cada aluno está inserido.

Conforme Bacich (2018) e Moran (2018), as Metodologias Ativas favorecem aos discentes plena atuação no processo de construção e troca de saberes, em distintos modelos de aprendizagem de experimentação e socialização, considerando as peculiaridades dos alunos e seus interesses próprios, colaborando assim para produção de competências.

Nesse sentido, percebe-se que as Metodologias Ativas enxergam o aluno em sua integralidade, visando sua autonomia, participação na construção, ressignificação e troca de conhecimentos. Somado a esses aspectos, as Metodologias Ativas contribuem para que os conteúdos, vivências e experiências façam sentido na vida do aluno, se aproximando da realidade em que este encontra-se inserido, com o exercício de situações reflexivas que tornem a Aprendizagem Significativa.

Canedo (2020) reconhece que a aplicabilidade das Metodologias Ativas contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidade socioemocional e resiliência emocional dos envolvidos, colaborando para que os mesmos aprendam a gerenciar suas emoções em situações de abalo da estrutura emocional. Deste modo, Cecílio (2019) sinaliza que relacionar competências emocionais a competências gerais do ser humano, proporcionam a aprendizagem integrada, que colabora para o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, seguindo a abordagem da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que contempla essa temática em formato de Temas Transversais.

2 A importância das Metodologias Ativas no gerenciamento das Emoções

Almeida (2007) e Mahoney (2007), apontam em revisão aos estudos sobre afetividade, que as emoções e cognição são indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, ao passo que Goleman (1996) indica que as emoções são respostas involuntárias (agradáveis ou desagradáveis) que são fisiológicas do organismo frente a estímulos externos, que geram reação afetiva comportamental do indivíduo, sendo desencadeadas por estímulos significativos.

Como o ser humano tem em sua estrutura aspectos racionais e emocionais, é importante haver um equilíbrio e integração entre razão-emoção, para que as manifestações comportamentais sejam compatíveis com as regras de interação social.

Skinner (1970) mencionou que contingências internas e externas afetam diretamente as manifestações do comportamento humano e que tais atitudes podem categorizar o comportamento emocional. Outrossim, Ekman (2011) descreve que as emoções básicas universais dizem respeito ao medo, raiva, tristeza, felicidade, nojo, desprezo e surpresa, e estão relacionadas à estrutura emocional do ser humano e que podem ser manifestadas de inúmeras

formas, inclusive como reações de descontrole emocional, comprometendo a harmonia entre os pares e vida em sociedade.

Importante destacar que a estratégia de Metodologias Ativas favorece o gerenciamento das emoções e desenvolvimento das habilidades socioemocionais para ter resposta coerente com a racionalidade frente às situações problemas que afetam e impactam o comportamento humano, como frustrações, euforia, fúria, decepções, angústias, fracassos, problemas, dentre outras circunstâncias. Assim sendo, Munhoz (2019) exemplifica algumas estratégias de Metodologias Ativas, como: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Projetos, Gamificação, Estudos de Casos (Cases), Trabalho em Grupo, Rotação por Estações, Pesquisa de Campo, Sala de Aula Invertida, dentre outras técnicas, que potencializam o desenvolvimento interpessoal, a empatia, a reflexão, colaboração, autoconhecimento, disciplina e autonomia, que são características fundamentais no processo de construção de conhecimento individual e coletivo, bem como no processo de compreender a si mesmo e gerenciar as emoções.

Guaracy (2021) pontua que a cada dia o ser humano se manifesta cada vez mais intolerante, individualista e inflexível, chegando a ignorar seu semelhante, fazendo suas emoções aflorarem a ponto de perder a razão e equilíbrio. Neste abordagem de intolerância com o outro, nota-se a Escola como um campo onde muitas manifestações afetivas comportamentais se potencializam, pela convivência diária entre alunos com diferentes costumes, personalidade, crenças e ideais, sendo um local onde o conflito e divergências podem surgir, mas também podem ser gerenciados.

Como supracitado ao exemplificar as técnicas de Metodologias Ativas, destaca-se que essas formas de ensinar visam o protagonismo do aluno, e este também encontra-se relacionado ao gerenciamento de suas emoções, no saber lidar com as frustrações, na prática reflexiva, na luta por resiliência e superação, atitudes de respeito mútuo e à diversidade, aplicação da responsabilidade social afetiva, enfrentamento de situações desafiadoras, implementação de atitudes tolerantes e flexíveis, e determinação para o processo de tomada de decisão.

Moran (2018) expõe que para a didática das Metodologias Ativas ser exitosa é importante que seja pensada e desenhada de maneira coletiva, envolvendo os docentes e discentes ao longo de todo processo educativo, que exercite a criatividade e interação conjunta, desafie às diferentes realidades em que todos estão envolvidos e que valorize a participação e autonomia do aluno, contribuindo para que este seja sujeito da sua história e que consiga desenvolver competências socioemocionais.

Considerações Finais

Este artigo teve como propósito apresentar as contribuições das Metodologias Ativas como estratégia pedagógica de ensino que potencializa, reconhece e trabalha as emoções como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, foi discutido que utilização das Metodologias Ativas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes, preparando-os para gerenciamento das emoções através de respostas comportamentais adequadas para vida em sociedade em situações de crise, emergencial, problemas de relacionamento interpessoal, conflitos e tantas outras circunstâncias que fazem parte do contexto que os alunos estão inseridos.

Considerando que as Metodologias Ativas colocam o estudante como sujeito protagonista de sua história e do processo de construção da aprendizagem, e que enxerga o indivíduo em sua integralidade (razão / emoção), destaca-se o quanto essas técnicas valorizam o autoconhecimento e subjetividade humana, bem como articulam a autogestão das emoções e o cultivo da Saúde Mental e Saúde Emocional. Desta feita, é importante sinalizar que essas metodologias servem para vida em todas as idades e para distintos ambientes de aprendizagem, extrapolando assim o contexto escolar; e que estas muito nos ensinam sobre a capacidade de compreender as emoções, a habilidade de resiliência e gerenciamento emocional.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

CANEDO, J. V. G. Metodologias ativas e a construção de habilidades sociais: a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. *Repositório Digital*, p. 30–57, 2020.

CECÍLIO, Camila. Qual é a diferença entre as competências gerais da BNCC e as socioemocionais? *Gestão Escolar*, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2194/qual-e-a-diferenca-entre-as-competencias-gerais-da-bncc-e-as-socioemocionais>. Acesso em: 23 set. 2024.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EKMAN, Paul. *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Sextante, 1996.

GUARACY, Thales. *A era da intolerância: o início do século XXI e o desafio da sociedade democrática*. São Paulo: Matrix, 2021.

LARA, Ellys Marina de Oliveira; LIMA, Valéria Vernaschi; MENDES, Juliana Delalibera; RIBEIRO, Eliana Claudia Otero; PADILHA, Roberto de Queiroz. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 23, e180393, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.180393>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/ZvjJ4wJr4SWLZL5hJmWD6QR/>. Acesso em: 19 set. 2024.

MOURTHÉ JUNIOR, Carlos Alberto; LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 577–588, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0846>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/qYWSNj6CdKGt7FxF4HFR9Lj/>. Acesso em: 20 set. 2024.

MUNHOZ, Antonio Siemens. *Aprendizagem ativa via tecnologias*. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; FUNBEC, 1970.

CAPÍTULO 3- A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Joquebede Dias dos Santos

RESUMO: O presente artigo abordará aspectos referentes a personalização da aprendizagem dos processos de ensino com a dinâmica interativa da Inteligência Artificial, fazendo correlações com os impactos na Educação, bem como os desafios enfrentados pelos educadores e alunos ao usar a ferramenta. A pesquisa utilizará o método de revisão bibliográfica, onde apresentará de forma explicativa a contextualização da Inteligência Artificial direcionada para a Educação, especificamente voltadas para processos construtivos de aprendizagem significativa, personalização e socialização de novos saberes, com o uso da tecnologia. Dessa forma, esta produção científica compartilhará aspectos qualitativos relacionados ao tema, onde será levantado questionamentos sobre a viabilidade de agregar a Inteligência Artificial nas atividades institucionais da Rede de Ensino, na Escola, bem como na rotina dos professores e alunos, em prol de ensinos diferenciados, que considerem as características e necessidades individuais dos alunos, proporcionando Educação Personalizada com a colaboração da Inteligência Artificial. Ademais, este trabalho destacará as barreiras e desafios encontrados para que a Inteligência Artificial seja incorporada nos processos educativos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Personalização da Aprendizagem. Desafios.

ABSTRACT: *This article addresses aspects related to the personalization of learning processes through the interactive dynamics of Artificial Intelligence (AI), highlighting its impacts on education and the challenges faced by educators and students when using this tool. The study employs a bibliographic review method to provide an explanatory contextualization of AI applied to education, focusing on processes that foster meaningful learning, personalization, and the socialization of new knowledge through technology. This research presents qualitative insights on the feasibility of integrating AI into institutional activities, school routines, and teachers' and students' daily practices, aiming to support differentiated teaching that considers students' individual characteristics and needs, thereby promoting personalized education with AI collaboration. Additionally, the study emphasizes the barriers and challenges to effectively incorporating AI into educational processes.*

Keywords: Artificial Intelligence. Personalized Learning. Challenges.

1 Introdução

Os avanços da tecnologia na Educação Brasileira têm colaborado para ganhos nos processos educativos nas esferas institucionais, pedagógicas e administrativas, contribuindo de maneira exponencial para otimização de processos de aprendizagem e resultados concretos com automatização de funções gerenciais estratégicas.

Considerando a associação entre a evolução da era tecnológica e os efeitos da inovação com a Inteligência Artificial, esse trabalho se propõe a explicar ao longo da pesquisa, a relevância da personalização da aprendizagem, correlacionando com os reflexos oriundos da utilização da Inteligência Artificial (IA) em técnicas aprimoradas para professores e alunos.

Assim sendo, este estudo trará contingências que apontam como a Inteligência Artificial pode ser estruturada para efetividade de métodos e técnicas pedagógicas em cenários educacionais. Ademais, será discutido o potencial e capacidade da IA em resolutividade de problemas e de se adaptar para atender às necessidades de alunos de forma diretiva, possibilitando monitoramento tecnológico das intervenções.

Dessa forma, essa pesquisa bibliográfica abordará na parte inicial do desenvolvimento o conceito e aplicabilidade da Inteligência Artificial na Educação, bem como enfatizará os benefícios da IA para a personalização do ensino. Posteriormente, na segunda etapa do desenvolvimento, o artigo destacará os principais desafios da IA na Educação.

Na fase da conclusão deste trabalho, será feita reflexão sobre o conteúdo relatado, expondo as possibilidades de implementação da Inteligência Artificial em processos macros da Educação e em outras áreas que tendem a usufruir da inovação e automatização da IA.

2 A Inteligência Artificial e a personalização da aprendizagem

A conceituação da Inteligência Artificial – IA corresponde a uma determinada área da Tecnologia da Computação que tem a capacidade de figurar o pensamento e a inteligência dos seres humanos, sendo essa atividade exercida por máquinas digitais, fazendo uso raciocínio lógico e orientações resolutivas autônomas para escolhas e decisões.

Essa ferramenta que tem base na tecnologia digital, se expandiu no mundo e abrange várias áreas de atuação, como por exemplo, os sistemas de ensino e seus desdobramentos. Segundo Tavares (2020), Meira (2020) e Amaral (2020), a Inteligência Artificial direcionada para a Educação é capaz de promover a personalização da aprendizagem, otimizando o acompanhamento diretivo do desempenho dos alunos, inclusão e o atendimento de demandas individuais.

De tal maneira, Tavares (2020), Meira (2020) e Amaral (2020), frisam que a IA tem

potencial para mudar a realidade educacional, transformando e dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, habilitando os estudantes para as novas exigências tecnológicas do mercado de trabalho e para os desafios vindouros no sistema de ensino.

Ademais, Freitas (2025), assinala que a Inteligência Artificial é muito mais que uma ferramenta tecnológica na Educação, visto que pode ser considerada como estratégia essencial no processo de ensino-aprendizagem, por oportunizar novas aprendizagens pautadas na inovação e integração de outras tecnologias, despertando a motivação dos alunos e possibilitando a criação de táticas que favoreçam o protagonismo, autonomia e engajamento dos alunos.

Ao enfatizar a relevância da Inteligência Artificial para a personalização da aprendizagem, Costa (2023), indica que as técnicas utilizadas precisam favorecer o enriquecimento da vivência educativa, promovendo caminhos para atender as necessidades específicas dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizado, disponibilizando feedback, apresentando conteúdo adaptado, viabilizando tutorias inteligentes para o auxílio da superação de desafios e favorecendo a idealização, trocas e construção de saberes com o uso da tecnologia.

Deste modo, é importante que a IA seja canalizada para fortalecer seus benefícios, e para isso, precisa ser direcionada e utilizada de forma ética e responsável, articulando os envolvidos nos ambientes educacionais, para que este possa ser eficaz, inovador, inclusivo e tecnológico.

Com a força da Inteligência Artificial, softwares, plataformas digitais e instrumentos que podem contribuir diretamente para a personalização do ensino se encontram disponíveis no mercado, porém, a acessibilidade à essas ferramentas e programas não estão disponíveis para toda Rede Educacional, o que implica em barreiras e desafios para a Educação.

2.1 Desafios da aplicabilidade da Inteligência Artificial (IA)

Iansiti (2021) e Lakhani (2021), destacam que a Inteligência Artificial possui muitos benefícios e vantagens, no entanto, aponta que existem inúmeros desafios para sua efetividade na Educação, a começar pela discrepância de acessibilidade às tecnologias e infraestrutura tecnológica, uma vez que um considerável número de escolas não possui acesso e equipamentos.

Ainda no Séc. XXI, Branco (2025) e Teffé (2025), pontuam que parte da população não tem acesso à internet, quem dirá, acessibilidade a Inteligência Artificial. Essa realidade também contempla alunos e professores (geralmente da Rede Pública de Ensino), ocasionando exclusão digital.

Outro obstáculo que necessita ser superado com brevidade refere-se às dificuldades que

os educadores possuem em manusear e usufruir da ferramenta por falta de conhecimentos específicos, o que Mathias (2025) e Schuhmacher (2025), destacam que reflete a necessidade de formação continuada dos professores, visto que muitos não possuem afinidade com a ferramenta e não sabem como relacionar a IA ao Currículo Educacional Tecnológico.

Conforme Bezerra (2024), Caitano (2024), Gonçalves (2024), Damacena (2024), Cortes (2024) e Scabeni (2024), a era digital e tecnológica impulsionou avanços e inovação com celeridade, trazendo vantagens incalculáveis, todavia, requer atenção e cautela ao uso excessivo e a dependência da IA, no que diz respeito principalmente para a resolutividade de problemas, devido à ferramenta revelar de maneira imediata possíveis soluções viáveis da problemática apresentada.

Assim sendo, tal configuração de imediatismo levam às pessoas recorrerem para obter algo pronto e sem necessidade de pensar criticamente para resolver situações-problemas, resultando na minimização da interação do homem com os livros e com outros humanos, para construir e socializar conhecimentos em busca de respostas e soluções adequadas para situações do cotidiano.

Silva (2025), faz alerta que dependendo da maneira que está essa ferramenta está sendo utilizada, a Inteligência Artificial pode evidenciar as desigualdades tecnológicas e sociais na Educação.

Paula (2025), salienta que merece forte destaque no ambiente educacional a conjuntura relacionada à Ética, Privacidade e Segurança no uso da Inteligência Artificial, sendo necessária sua utilização de forma ética e responsável, com a adoção de medidas contundentes que garantam o cumprimento da legislação para proteção dos dados e informações dos usuários.

Freitas (2025), orienta a verificação do uso da Inteligência Artificial no ambiente educacional de forma colaborativa entre educadores, legisladores, técnicos e com suporte da sociedade, tendo em vista nortear que os benefícios da IA sejam potencializados e que os riscos sejam monitorados e reduzidos.

Considerações Finais

Esta pesquisa discorreu sobre a conceituação e aplicabilidade da Inteligência Artificial na Educação, bem como apresentou os benefícios e desafios concretos que dificultam sua implementação nos processos pedagógicos e em esferas administrativas, institucionais e gerenciais nos Sistemas de Ensino.

Importante considerar que a Inteligência Artificial tem um campo vasto no ambiente educacional, e que esta dimensão tende a se expandir e conquistar novas conjunturas que envolvem inovação tecnológica, particularidades dos processos de ensino e a personalização de

aprendizagem em ambientes educativos corporativos.

Como questão desafiadora e questão crítica da Inteligência Artificial na Educação, a pesquisa bibliográfica demonstrou que a falta de equidade para acessibilidade à IA se configura como um ponto de atenção, que necessita de intervenção em políticas públicas tecnológicas que promovam o acesso necessário às tecnologias da IA para gestores, professores e alunos.

Por fim, convém citar que a aplicabilidade da IA vai muito além da área educacional e que sua contribuição com a inovação abrange automação e otimização de processos que podem ser executados em contextos da área da saúde, infraestrutura, modernização, governança etc.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, Erich Teles; CAITANO, Tomé Fernandes; GONÇALVES, Rosimeire; DAMACENA, Rosana; CORTES, Vanderlene Rafael Rosa; SCABENI, Rozangela Schäffer. O impacto do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 7, p. 1211–1220, jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14859>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14859>. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRANCO, Sérgio; TEFFÉ, Chiara de (coord.). *Inteligência artificial e sociedade conectada: diálogos da pós-graduação em Direito Digital*. Rio de Janeiro: Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio, 2025. Disponível em: <https://itsrio.org/pt/publicacoes/inteligencia-artificial-e-sociedade-conectada/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSTA, Santos. Inteligência artificial e personalização educacional: abordagens, benefícios e desafios. In: COSTA, Santos. *Desbravando a inteligência artificial: desafios e oportunidades*. [S. l.]: [s. n.], 2023. E-book Kindle.

FREITAS, Clayton Alencar de. Como a inteligência artificial pode potencializar a aprendizagem em ambientes educacionais de ensino. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1–14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16733926>. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/como-a-inteligencia-artificial-pode-potencializar-a-aprendizagem-em-ambientes-educacionais-de-ensino>. Acesso em: 14 ago. 2025.

IANSTITI, Marco; LAKHANI, Karim R. *A era da inteligência artificial: como a transformação digital impõe novos desafios e soluções para os negócios de sucesso*. Cascavel, PR: AlfaCon, 2021.

MATHIAS, Fernanda; SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. Formação continuada: os professores e os desafios frente às novas tecnologias e à inteligência artificial. *Devir Educação*, Lavras, v. 9, n. 1, 2025. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PAULA, Gáudio Ribeiro de. *Desafios regulatórios da inteligência artificial: human rights by design*. Barueri, SP: Manole, 2025.

SILVA, Tarcízio (org.). *Inteligência artificial generativa: discriminação e impactos sociais*. São Paulo: LiteraRUA, 2025.

TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Inteligência artificial na educação: survey. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 48699–48714, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-496>

CAPÍTULO 4- A CONECTIVIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE DESIGN INSTRUCIONAL E APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Joquebede Dias dos Santos

RESUMO: Este trabalho abordará a conectividade e interfaces da metodologia Design Instrucional com a técnica da Aprendizagem Autodirigida (AA) no contexto situacional da Educação a Distância. Dessa forma, esta pesquisa utilizará a metodologia de revisão da literatura, por meio de estudo bibliográfico, com essência qualitativa e abordagem explicativa. Ademais, o presente artigo explanará as características e vantagens da interconexão do Design Instrucional e Aprendizagem Autodirigida na modalidade da Educação a Distância, assim como discutirá os desafios e entraves para sua eficácia. Outrossim, essa investigação científica pontuará a relevância da associação das estratégias de aprendizagem acima citadas, como ferramentas que favorecem a autonomia, responsabilidade, intencionalidade e protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que esse estudo contribuirá para reflexões futuras da significância da anexação da prática de Design Instrucional ADDIE (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) e Design Contextualizado como táticas para a autogestão de processos de ensino, fluidez da metacognição e estruturação da autoavaliação.

Palavras-chave: Design Instrucional. Aprendizagem Autodirigida. Educação a Distância.

ABSTRACT: *This paper will address the connectivity and interfaces of the Instructional Design methodology with the Self-Directed Learning (SDL) technique in the situational context of Distance Education. Thus, this research will use the literature review methodology, through a bibliographic study, with a qualitative essence and explanatory approach. Furthermore, this article will explain the characteristics and advantages of the interconnection between Instructional Design and Self-Directed Learning in the modality of Distance Education, as well as discuss the challenges and obstacles to its effectiveness. Furthermore, this scientific investigation will highlight the relevance of combining the above-mentioned learning strategies as tools that promote student autonomy, responsibility, intentionality, and protagonism in the teaching-learning process. It should be noted that this study will contribute to future reflections on the significance of incorporating ADDIE Instructional Design (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation) and Contextualized Design as tactics for self-management of teaching processes, metacognition fluidity, and self-assessment structuring.*

Keywords: Instructional Design. Self-Directed Learning. Distance Education.

1 Introdução

O Design Instrucional se configura como uma metodologia satisfatória que favorece a organização e planejamento de estratégias em prol do avanço da aprendizagem e sua concretização. Dessa forma, a metodologia de Design Instrucional pode ser considerada como um conjunto de táticas que estruturam e implementam a sistematização da aprendizagem, podendo ser direcionada para um público-alvo específico, bem como, ser utilizada em processos individualizados e personalizados de Aprendizagem Autodirigida.

É oportuno esclarecer que a Design Instrucional não se restringe a uma ferramenta pedagógica, pois vai mais além, no sentido que a sua metodologia contempla inúmeros instrumentos pedagógicos, agregados a outras estratégias e dispositivos de gestão, que extrapolam o cenário educacional.

A Aprendizagem Autodirigida (AA), por sua vez, é a tramitação da condução da autoaprendizagem, ou seja, o indivíduo dirige e faz a gestão própria do seu processo de ensino-aprendizagem, sendo protagonista da construção de conhecimento e assumindo responsabilidades em busca de seu desenvolvimento pedagógico.

Mediante a conceituação exposta acima, é importante pontuar que este trabalho abordará a relevância da relação das estratégias de Design Instrucional e Aprendizagem Autodirigida (AA) com o enfoque sinalizado para o contexto da Educação a Distância (EAD).

Em sequência, esta pesquisa explorará em sua primeira fase do desenvolvimento teórico, as interfaces existentes entre o Design Instrucional ADDIE (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) com a dinâmica da Aprendizagem Autodirigida (AA).

Posteriormente, na segunda fase do desenvolvimento teórico, este trabalho canalizará sua intencionalidade para demonstrar a aplicabilidade de Design Instrucional e da Aprendizagem Autodirigida (AA), especificamente na modalidade da Educação a Distância.

Na etapa final deste artigo, será apresentado a interrelação das vantagens e desafios da conexão de Design Instrucional e da Aprendizagem Autodirigida (AA), bem como, a reflexão da eficácia dessa conectividade para processos construtivos de conhecimentos, em cenários educacionais e corporativos.

2 Interfaces entre Design Instrucional ADDIE (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) com a Aprendizagem Autodirigida

A metodologia conhecida por Design Instrucional, se configura como uma organização sistemática para construção de um planejamento em sua totalidade, incluindo as etapas iniciais (elaboração), bem como, a implementação e avaliação, tendo em vista a qualidade dos resultados e aprendizagem dos usuários. Assim sendo, Moraes (2025) destaca que essa metodologia é crucial para gestão estratégica e de formulações pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Importante esclarecer que há uma diferença entre Design Instrucional e Designer Instrucional, onde Filatro (2008) menciona que a ponto que a Design Instrucional se estabelece por ser uma metodologia, o Designer Instrucional é o profissional que atua na elaboração e implantação da metodologia, produzindo cenários de aprendizagens e desenhando as atividades e materiais propícios para estimular a gestão, responsabilidade, autonomia, controle e protagonismo do usuário / aluno / aprendiz em seu processo de ensino.

Filatro (2025) explica que a metodologia de Design Instrucional ADDIE se esculpe como um modelo clássico, com 05 etapas sequenciais, que correspondem a Análise (identificação de necessidades), Design (montagem da estrutura), Desenvolvimento (delimitação de conteúdos e aprendizagens), Implementação (implantação do ambiente de aprendizagem) e Avaliação (contínua). No entanto, Filatro (2025) cita que o modelo anterior, serviu como base para a efetivação dos moldes de Design Instrucional Contextualizado, que se apresenta mais abrangente, flexível em suas etapas e mais habitual para contextos de Educação a Distância.

Em se tratando da Aprendizagem Autodirigida (AA), Oliveira (2024) define que nessa estratégia, o usuário é o responsável direto por sua aprendizagem, cabendo-lhe a autonomia de selecionar e delimitar seu objeto alvo, assim como é protagonista para listar recursos e técnicas de aprendizagem.

Desse modo, Narciso (2023) e Silva (2023) sinalizam que essa técnica é também chamada de Aprendizagem Autogerida, que diz respeito a atuação e decisão do aprendiz como protagonista do seu desenvolvimento, e não implica na restrição de que o usuário aprenderá sozinho e sem colaboração de seus pares.

Nesse sentido, Rodrigues (2023), Godoi (2023), Almeida (2023), Christianine (2023), Filho (2023), Lima (2023), Rios (2023), Meroto (2023), Dias (2023) e Silva (2023) explicam que há uma interconexão direta da metodologia de Design Instrucional com a Aprendizagem Autodirigida, onde o Design Instrucional organiza o ambiente e as etapas do processo educativo que serve para viabilizar a Aprendizagem Autodirigida com autonomia.

A metodologia de Design Instrucional colabora para que a Aprendizagem Autodirigida tenha maior significado para o aprendiz, proporcionando um ambiente educativo adaptável e que vá de encontro com os anseios da aprendizagem.

Barros (2023), Escobar (2023), Ribeiro (2023), Silva (2023) e Narciso (2023) reforçam que as metodologias Design Instrucional e Aprendizagem Autodirigida associadas, favorecem a elaboração colaborativa da aprendizagem significativa, ou seja, a estratégia de Design Instrucional contribui na estruturação e organização para acessar o conhecimento, e a Aprendizagem Autodirigida promove por sua vez, a autonomia, responsabilidade e comprometimento do usuário em desfrutar da organização delimitada pela Design Instrucional.

2.1 Conectividade do Design Instrucional e Aprendizagem Autodirigida na Educação a Distância

A conexão entre Design Instrucional e Aprendizagem Autodirigida no cenário da Educação a Distância se caracteriza por ser uma relação de colaboração, sinergia e corroboração em busca da aprendizagem através da estruturação elaborada e bem projetada pelo Designer Instrucional no Ambiente Virtual de Aprendizagem, em que favorece diretamente a autonomia e interesse do aprendiz, por meio da prática de Aprendizagem Autodirigida.

Conforme Moraes (2025) na Educação a Distância, é essencial ter um Designer Instrucional que elabore um planejamento sistemático atrativo, de qualidade e organizado, como forma de estimular a Aprendizagem Autodirigida.

Caso o Ambiente Virtual de Aprendizado seja enfadonho, descontextualizado, de difícil compreensão e sem o planejamento pedagógico performático de Design Instrucional, a tendência é o insucesso da Aprendizagem Autodirigida na Educação a Distância.

Desta feita, há total interface entre as metodologias de aprendizagem supracitadas ao longo do trabalho, e para a eficácia de ambientes virtuais de aprendizagem na Educação a Distância - EAD, as mesmas precisam ser combinadas e diretivas, para atender às necessidades dos alunos, proporcionando dessa forma a aquisição de conhecimentos através de um processo ativo da pessoa do aprendiz.

Considerações Finais

Esta pesquisa bibliográfica apresentou a interconexão entre as metodologias de Design Instrucional e a Aprendizagem Autodirigida (AA) no processo de estruturação do conhecimento, trazendo para o cenário da Educação a Distância (EAD) / Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Frisa-se que a combinação das metodologias pode ser bastante proveitosa em outros

contextos, além do educacional, como por exemplo, em ambientes corporativos; onde adultos aprendem em contextos laborais de forma diretiva e personalizada, assumindo a responsabilidade por buscar e estar à frente do seu processo de aprendizado, visando seu desenvolvimento, não dependendo da iniciativa da Instituição na escolha das estratégias de ensino.

Desta feita, como supracitado, a associação de Design Instrucional e a Aprendizagem Autodirigida (AA) para atuação em ambientes virtuais de ensino, oferece vantagens para os usuários, visto que o aluno se torna gestor do seu processo, proporcionando autonomia, engajamento, autodisciplina e senso de responsabilidade para eficácia do aprendizado.

É oportuno discutir que a consonância das estratégias de Design Instrucional e a Aprendizagem Autodirigida (AA) na Educação a Distância – EAD revela desafios relacionados a organização e estruturação, sendo o quesito administração do tempo (cronológico) reconhecido como um ponto de atenção, devido o interesse próprio, disciplina, procrastinação e disponibilidade (e indisponibilidade) dos usuários, em gerir seu processo de aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que as coadjuvações entre as metodologias de Design Instrucional e a Aprendizagem Autodirigida (AA) são importantes e podem colaborar para a qualidade de processos de ensino Educação a Distância - EAD, no entanto, aponta-se que as questões intrínsecas citadas ao longo deste trabalho, necessitam um olhar direcionado e intervenção pessoal, tendo em vista a eficácia e os resultados da implantação das metodologias.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Ayrila Morganna Rodrigues; ESCOBAR, Cristiane Tonetto; RIBEIRO, Helena Maria; SILVA, Marcos Vinícius Malheiros da; NARCISO, Rodi. Aprendizagem autogerida e os cursos online sem tutoria: uma reflexão sobre cursos oferecidos na plataforma Moodle. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, v. 4, n. 6, p. 167–173, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i6.284>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374967176_APRENDIZAGEM_AUTOGERIDA_E_OS_CURSOS_ONLINE_SEM_TUTORIA_UMA_REFLEXAO SOBRE_CURSOS_OFERECIDOS_NA_PLATAFORMA_MOODLE.
- FILATRO, Andrea Cristina. *Design instrucional contextualizado: fundamentos e inovações*. São Paulo: Senac São Paulo, 2025.
- FILATRO, Andrea Cristina. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- MORAIS, Dandara Palmares de. Designer instrucional e aprendizagem autodirigida no contexto da Educação a Distância. *Revista Educação Contemporânea*, [S. l.], v. 2, n. 3, 2025. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/porta/revistas/index.php/reca/article/view/549>.

NARCISO, Rodi; SILVA, Marcos Vinícius Malheiros da. Aprendizagem com aportes do design instrucional e da educação autogerida. *Revista Ilustração*, Cruz Alta, v. 4, n. 2, p. 97–102, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.160>. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/160>.

OLIVEIRA, Ezequiel Lima de. Aprendizagem autogerida e design instrucional, soluções para uma educação sem barreiras: contribuições do design instrucional para a efetivação da aprendizagem autogerida no processo de construção do conhecimento. In: *A educação e as tecnologias digitais: impactos, potenciais e vulnerabilidades na construção do conhecimento*. v. 2. [S. l.]: Científica Digital, 2024. p. 22–30. DOI: <https://doi.org/10.37885/240817432>. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240817432.pdf>.

RODRIGUES, A. S.; GODOI, P. C. C.; ALMEIDA, E. F.; CHRISTIANINE, L.; FILHO, G.; LIMA, L. S.; RIOS, F. S.; MEROTO, M. B. N.; DIAS, K. M.; SILVA, J. C. F. Aprendizagem autogerida e design instrucional: importância no processo de ensino-aprendizagem. *Revista FT*, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/aprendizagemautogeridaedesigninstrucionalimportancianoprocessodeeninoaprendizagem/>.

CAPÍTULO 5- ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DA 13ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (13ª DIREC): CONDIÇÕES DE TRABALHO, SAÚDE MENTAL E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE¹

Jalisson Tiago Souza e Silva

Luciana Cristina Chaves da Costa

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialista no Educação Ambiental. Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Doutorando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Professor da rede estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: costaluciana2108@gmail.com

Sebastião Antônio de Araújo Júnior

Graduado em Licenciatura em Matemática. Especialista no Ensino da Matemática. Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Doutorando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Professor da rede estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: junioraraujo13@gmail.com

RESUMO: O adoecimento de professores constitui um problema relevante para a educação pública, pois envolve simultaneamente condições de trabalho, saúde ocupacional, organização escolar, relações socioprofissionais e políticas educacionais. Este artigo analisa o fenômeno do adoecimento docente no contexto da 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (13ª DIREC), sediada em Apodi, no Rio Grande do Norte, cuja área de abrangência compreende sete municípios: Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Taboleiro Grande. A pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O estudo não apresenta estatísticas primárias de afastamentos ou diagnósticos dos professores da 13ª DIREC; em vez disso, utiliza evidências da literatura científica brasileira e documentos institucionais para discutir fatores de risco e possibilidades de intervenção aplicáveis ao contexto regional. A literatura aponta associação recorrente entre sobrecarga de trabalho, intensificação das tarefas, precarização das

¹ Este capítulo constitui uma versão adaptada e ampliada do artigo “ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DA 13ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (13ª DIREC): CONDIÇÕES DE TRABALHO, SAÚDE MENTAL E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE”, publicado originalmente na Revista Educação Contemporânea – REC, v. 3, n. 3, p. 766-782, em 2026. A publicação em formato de capítulo de livro tem como finalidade ampliar a circulação do estudo, alcançar outros espaços acadêmicos e favorecer o acesso de novos públicos às reflexões apresentadas.

condições laborais, baixa valorização profissional, conflitos escolares, violência, redução da autonomia e sofrimento psíquico. Entre as manifestações mais estudadas estão estresse, ansiedade, sintomas depressivos e síndrome de burnout. Argumenta-se que o enfrentamento do problema não pode ser reduzido à responsabilização individual do professor, exigindo ações organizacionais e políticas permanentes de prevenção, acolhimento, acompanhamento e melhoria das condições de trabalho. Conclui-se que a 13ª DIREC pode constituir espaço estratégico para produção de diagnóstico regional, fortalecimento de redes de apoio, formação continuada em saúde e trabalho, protocolos de prevenção de riscos psicossociais e articulação entre educação e saúde.

Palavras-chave: Trabalho docente. Adoecimento docente. Saúde mental. Professores. 13ª DIREC. Rio Grande do Norte.

ABSTRACT: Teacher illness is a relevant problem for public education because it involves working conditions, occupational health, school organization, socio-professional relationships and educational policies. This article analyzes teacher illness in the context of the 13th Regional Directorate of Education and Culture (13ª DIREC), headquartered in Apodi, Rio Grande do Norte, Brazil, covering seven municipalities: Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo and Taboleiro Grande. This is a qualitative, exploratory and descriptive study based on a bibliographic review and documentary analysis. The study does not present primary statistics on leaves of absence or diagnoses among teachers from the 13ª DIREC; instead, it uses Brazilian scientific literature and institutional documents to discuss risk factors and intervention possibilities applicable to the regional context. The literature consistently indicates associations between work overload, task intensification, precarious working conditions, low professional recognition, school conflicts, violence, reduced autonomy and psychological distress. Frequently studied manifestations include stress, anxiety, depressive symptoms and burnout syndrome. The article argues that addressing the problem cannot be reduced to individual responsibility, requiring permanent organizational and public policies for prevention, support, monitoring and improvement of working conditions. It concludes that the 13ª DIREC can be a strategic setting for producing a regional diagnosis, strengthening support networks, continuing education on health and work, psychosocial risk prevention protocols and coordination between education and health sectors.

Keywords: Teaching work. Teacher illness. Mental health. Teachers. 13th DIREC. Rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente ocupa posição central na organização da vida social, na formação das novas gerações e na garantia do direito à educação. Entretanto, ensinar não se limita à realização de atividades em sala de aula. O professor planeja, avalia, registra, participa de reuniões, responde a demandas administrativas, acompanha estudantes com diferentes necessidades, dialoga com famílias, utiliza tecnologias, participa de processos formativos e, em muitas situações, enfrenta conflitos e condições materiais que ultrapassam aquilo que tradicionalmente se entende por atividade pedagógica. Essa ampliação das responsabilidades pode produzir intensificação do trabalho e repercussões sobre a saúde.

O adoecimento docente deve, portanto, ser compreendido como fenômeno multifatorial. Estudos brasileiros apontam que o sofrimento psíquico está relacionado não apenas a características individuais, mas também à organização e às condições concretas do trabalho. Revisão sistemática da literatura identificou estresse, ansiedade e burnout entre os principais fenômenos investigados em professores brasileiros.

No contexto da 13ª DIREC, a discussão adquire especificidade territorial. Documentos oficiais e institucionais indicam que a regional tem sede em Apodi e abrange sete municípios: Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Taboleiro Grande. A existência de escolas distribuídas por diferentes municípios implica desafios de gestão, deslocamento, articulação, oferta de formação e acompanhamento das condições de trabalho.

A literatura também demonstra que a saúde mental dos professores deve ser analisada sem estigmatizar o trabalhador. Pesquisa publicada na revista *Psicologia Escolar e Educacional*, envolvendo 249 professores de escolas públicas, encontrou valorização e comprometimento com a docência simultaneamente a queixas de desvalorização social e uso expressivo de medicamentos, evidenciando a complexidade do fenômeno.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar, à luz da literatura científica e de documentos institucionais, os fatores associados ao adoecimento de professores que atuam no âmbito da 13ª DIREC. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os conceitos de saúde, sofrimento e adoecimento docente; b) identificar fatores de risco presentes na literatura; c) relacionar esses fatores às características de uma rede regionalizada de ensino; d) analisar possíveis repercussões pedagógicas e institucionais; e) propor estratégias de prevenção e promoção da saúde docente.

A questão norteadora é: de que modo as condições e a organização do trabalho docente podem contribuir para o adoecimento dos professores no âmbito da 13ª DIREC e quais estratégias podem ser adotadas para prevenção e promoção da saúde? A questão é relevante porque a ausência de diagnóstico local não significa ausência de problema; ao contrário, evidencia a necessidade de produzir dados regionais confiáveis antes de estabelecer conclusões

epidemiológicas específicas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA 13ª DIREC

A 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura integra a estrutura regionalizada da educação pública estadual do Rio Grande do Norte. A documentação oficial consultada identifica Apodi como sede e relaciona sete municípios sob sua abrangência: Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Taboleiro Grande.

A regionalização possui importância administrativa e pedagógica porque aproxima a gestão educacional das escolas e dos territórios. Ao mesmo tempo, a dispersão territorial pode exigir estratégias específicas para formação continuada, acompanhamento de equipes, apoio às escolas, comunicação institucional e encaminhamento de demandas relacionadas à saúde dos trabalhadores.

Registros institucionais mostram que a 13ª DIREC participa de ações educacionais e projetos envolvendo escolas dos municípios de sua área. Um exemplo é a Feira de Ciências do Oeste Potiguar, realizada com participação de escolas da região e parceria entre instituições de ensino superior e a 13ª DIREC. Esse tipo de articulação evidencia a diversidade de atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação e a necessidade de considerar a carga de trabalho para além do horário de regência.

Documentos oficiais também registram a atuação da 13ª DIREC em processos de contratação e organização da rede estadual, demonstrando que a regional é espaço de mediação entre a política educacional estadual e as unidades escolares.

Para fins deste artigo, a 13ª DIREC é tratada como unidade territorial de análise, e não como uma única escola. Essa distinção é fundamental. Professores podem vivenciar condições diferentes conforme município, porte da escola, etapa de ensino, composição das turmas, infraestrutura, vínculo funcional, jornada e equipe gestora. Assim, qualquer diagnóstico regional precisa reconhecer a heterogeneidade interna.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO

O trabalho docente envolve dimensões técnicas, relacionais, emocionais e políticas. O professor não apenas transmite conteúdos; organiza situações de aprendizagem, administra interações, avalia resultados e constrói vínculos. Essa natureza relacional faz com que a atividade seja particularmente sensível às condições institucionais e às mudanças sociais.

A literatura sobre saúde mental docente demonstra que o adoecimento não pode ser explicado por um único fator. Revisões recentes identificam sobrecarga, baixos salários, condições precárias e violência escolar como importantes fatores de risco psicossocial para professores da educação básica brasileira.

A sobrecarga ocorre quando a quantidade e a complexidade das tarefas ultrapassam os

recursos disponíveis, incluindo tempo, apoio, infraestrutura e capacidade de recuperação. A intensificação do trabalho, por sua vez, pode ocorrer quando novas tarefas são incorporadas à jornada sem redução proporcional de outras atividades. O professor passa a executar mais tarefas em menor tempo, frequentemente levando atividades para casa.

Outro aspecto é a perda ou redução da autonomia. Quando decisões pedagógicas são acompanhadas por excesso de controle, cobranças e metas desarticuladas da realidade escolar, o docente pode experimentar tensão entre aquilo que considera pedagogicamente adequado e aquilo que é institucionalmente exigido.

A precarização das condições de trabalho também aparece na literatura como elemento associado ao sofrimento. Estudos indicam que problemas de infraestrutura, relações profissionais, dificuldades com alunos, gestão e valorização podem compor um conjunto de fatores potencialmente patogênicos.

Nesse cenário, burnout merece atenção. A síndrome não deve ser confundida com cansaço cotidiano. Trata-se de fenômeno relacionado ao contexto ocupacional, caracterizado por exaustão, distanciamento ou atitudes negativas em relação ao trabalho e redução da eficácia profissional. Sua análise deve ser feita por profissionais habilitados, evitando autodiagnóstico e interpretações simplistas.

4 PRINCIPAIS FATORES DE RISCO PARA O ADOECIMENTO DOCENTE

4.1 Sobrecarga e intensificação do trabalho

A sobrecarga é um dos elementos mais recorrentes nas pesquisas sobre saúde docente. O professor frequentemente precisa conciliar regência, planejamento, avaliação, reuniões, formação, registros, atividades burocráticas e atendimento a estudantes e famílias. Quando essas exigências se acumulam sem tempo suficiente para recuperação, aumenta o risco de estresse ocupacional.

4.2 Condições materiais e infraestrutura

Condições físicas inadequadas, ruído, calor, mobiliário insuficiente, problemas de equipamentos e limitações de recursos pedagógicos podem aumentar o esforço necessário para realizar uma tarefa. Em regiões com diferentes realidades municipais, o diagnóstico das condições materiais deve ser descentralizado e baseado em evidências.

4.3 Violência e conflitos escolares

Conflitos entre estudantes, agressões verbais, ameaças, indisciplina persistente e situações de violência podem gerar sensação de insegurança e sofrimento. A revisão integrativa

recente sobre professores brasileiros aponta a violência no ambiente escolar entre os fatores psicossociais associados à saúde mental docente.

4.4 Desvalorização profissional

A percepção de que o trabalho não é socialmente reconhecido pode comprometer satisfação e sentido profissional. Isso não significa que todo professor desvalorizado adoecerá, mas a literatura sugere que a baixa valorização, quando combinada a sobrecarga e pouca autonomia, pode intensificar o sofrimento.

4.5 Trabalho emocional

Ensinar envolve administrar emoções próprias e responder às emoções dos estudantes. O professor pode precisar demonstrar calma em situações de tensão, acolher estudantes em sofrimento e manter disponibilidade relacional mesmo quando está cansado. A exigência emocional, quando contínua e sem apoio, pode contribuir para exaustão.

4.6 Pressões burocráticas e tecnológicas

A digitalização trouxe possibilidades pedagógicas, mas também pode ampliar registros, mensagens, plataformas e demandas de resposta. A tecnologia torna-se fator de risco quando produz disponibilidade permanente e invade o tempo de descanso.

5 MANIFESTAÇÕES DO ADOECIMENTO DOCENTE

As manifestações do adoecimento podem ser físicas, psicológicas, comportamentais e organizacionais. Entre os sinais frequentemente descritos estão fadiga persistente, alterações do sono, dores musculares, cefaleias, irritabilidade, dificuldade de concentração, ansiedade, desmotivação e sensação de esgotamento.

A literatura brasileira revisada por Diehl e Marin identificou burnout como um dos principais adoecimentos estudados e estresse e ansiedade como sintomas recorrentes. Estudos mais recentes continuam apontando elevada ocorrência de sintomas de ansiedade, estresse e burnout em docentes.

É importante diferenciar sintomas de diagnósticos. Sentir cansaço ou estresse não significa necessariamente possuir um transtorno mental. O diagnóstico clínico pertence aos profissionais habilitados e depende de avaliação individual. Em uma pesquisa institucional, portanto, devem ser preservados anonimato, consentimento, ética e limites metodológicos.

No nível organizacional, o adoecimento pode aparecer por meio de absenteísmo, afastamentos, rotatividade, redução do engajamento, dificuldades de planejamento e conflitos.

Esses indicadores não devem ser interpretados como culpa do professor, mas como sinais que podem revelar problemas na organização do trabalho.

A relação entre saúde e qualidade da educação é relevante. Um professor submetido a sofrimento intenso pode ter menor disponibilidade física e emocional para planejamento, interação e inovação pedagógica. Entretanto, atribuir a ele individualmente a responsabilidade pela queda da qualidade seria inadequado; a própria organização do trabalho pode estar na origem do problema.

6 ADOECIMENTO DOCENTE E A REALIDADE REGIONAL

Aplicar a discussão à 13ª DIREC requer cautela metodológica. Não foram localizados, nas fontes consultadas para este artigo, dados públicos consolidados que permitam afirmar a prevalência de ansiedade, depressão ou burnout especificamente entre os professores da regional. Por essa razão, não se apresentam percentuais inventados. A contribuição deste estudo é analítica: relacionar evidências nacionais às características administrativas e territoriais documentadas da regional.

A 13ª DIREC abrange sete municípios, o que significa que uma política de saúde docente precisa considerar diferenças territoriais. Apodi, como sede, pode concentrar determinados serviços; municípios menores podem enfrentar maior dificuldade de acesso a especialistas, formação e atendimento. Isso justifica mecanismos de articulação regional.

Outro aspecto é a circulação dos profissionais. Professores podem trabalhar em mais de uma unidade ou município, e deslocamentos podem aumentar tempo total dedicado ao trabalho. Esse fator deve ser investigado empiricamente, pois não é possível presumir sua magnitude apenas a partir da abrangência territorial.

A diversidade das escolas também implica diferenças em número de alunos, etapas de ensino, vulnerabilidades sociais, infraestrutura e composição das equipes. Uma estratégia única para toda a regional tende a ser menos efetiva do que uma política comum com diagnóstico específico por unidade.

A documentação oficial confirma que escolas da 13ª DIREC estão distribuídas pelos sete municípios e que a regional participa de processos de gestão e ações educacionais. Assim, a regional possui condições institucionais para organizar uma agenda de prevenção, desde que articulada à SEEC/RN e às redes de saúde.

7 IMPACTOS DO ADOECIMENTO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O adoecimento docente pode produzir consequências individuais e coletivas. No plano individual, pode reduzir energia, concentração e capacidade de recuperação. No plano coletivo, pode aumentar a necessidade de substituições, redistribuição de turmas e tarefas, sobrecarregando outros trabalhadores.

A continuidade dessas condições pode gerar um ciclo: sobrecarga produz exaustão; a exaustão dificulta a realização do trabalho; as dificuldades elevam cobranças e conflitos; e novas cobranças aumentam a sobrecarga. Romper esse ciclo requer mudanças organizacionais.

O impacto também alcança os estudantes. A relação pedagógica depende de presença, escuta e disponibilidade. Quando o professor trabalha permanentemente no limite, torna-se mais difícil sustentar práticas diferenciadas e projetos de longo prazo.

Entretanto, é necessário evitar uma visão deficitária. Professores não são apenas vítimas das condições de trabalho; desenvolvem estratégias de enfrentamento, solidariedade entre colegas e formas criativas de organização. A política institucional deve fortalecer essas redes sem transferir para o indivíduo a responsabilidade de resolver problemas estruturais.

8 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. A opção metodológica decorre do objetivo de discutir o adoecimento docente no âmbito da 13ª DIREC sem fabricar dados primários inexistentes.

A pesquisa bibliográfica considerou artigos científicos sobre saúde mental docente, adoecimento, burnout, condições de trabalho e sofrimento psíquico. Foram priorizadas publicações acadêmicas e revisões de literatura que permitissem identificar fatores recorrentes no contexto brasileiro. Entre os estudos consultados estão revisão sistemática sobre adoecimento mental em professores brasileiros, estudos sobre saúde mental e trabalho docente e revisões recentes sobre fatores de risco em professores da educação básica.

A pesquisa documental considerou fontes institucionais relacionadas à organização territorial da 13ª DIREC e à rede estadual do Rio Grande do Norte. Documentos oficiais confirmam a sede em Apodi e a abrangência de sete municípios.

Como critério de análise, foram agrupados os achados em categorias: sobrecarga e intensificação; condições materiais; relações socioprofissionais; violência e conflitos; valorização; autonomia; manifestações de sofrimento; e estratégias de prevenção.

Como limitação, destaca-se a ausência de levantamento primário diretamente com os professores da 13ª DIREC. Portanto, as conclusões sobre o território são propostas analíticas e

não estimativas epidemiológicas. Um estudo posterior poderá aplicar questionário, entrevistas e análise de registros de afastamento, mediante aprovação ética quando aplicável e proteção rigorosa dos dados.

9 DISCUSSÃO

Os resultados da literatura permitem sustentar que o adoecimento docente é um fenômeno associado à interação entre indivíduo, trabalho e organização. A revisão de estudos brasileiros evidencia que condições laborais e fatores psicossociais possuem papel relevante na saúde mental dos professores.

A situação da 13ª DIREC deve ser analisada dentro dessa perspectiva. A regionalização não produz adoecimento por si mesma; porém, cria uma configuração territorial na qual gestão, deslocamentos, formação e acesso a serviços podem influenciar as experiências profissionais. A existência de sete municípios sob a mesma regional torna necessária uma política de saúde que combine coordenação central e respostas locais.

A discussão também reforça a necessidade de superar a abordagem exclusivamente individual. Estratégias como palestras sobre ansiedade ou técnicas de relaxamento podem ser úteis, mas são insuficientes se permanecerem intactas as causas organizacionais. A prevenção precisa alcançar jornada, distribuição de tarefas, participação nas decisões, segurança, infraestrutura e apoio das equipes gestoras.

A literatura sobre estudos de caso em escolas públicas encontrou associação entre sofrimento e fatores como precariedade, dificuldades relacionais, falta de autonomia, problemas de gestão, sobrecarga e pouca valorização. Esses elementos oferecem um quadro interpretativo pertinente para a elaboração de instrumentos de diagnóstico na 13ª DIREC.

Também é necessário reconhecer fatores protetivos. Relações positivas entre colegas, apoio da gestão, autonomia pedagógica, reconhecimento, formação continuada pertinente, participação em decisões e possibilidade de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal podem reduzir riscos. O foco não deve ser apenas identificar doença, mas construir ambientes de trabalho saudáveis.

10 PROPOSTA DE PROGRAMA REGIONAL DE PREVENÇÃO

Com base na literatura analisada, propõe-se a criação de um Programa Regional de Promoção da Saúde e Bem-Estar Docente da 13ª DIREC. A proposta é apresentada como recomendação acadêmica, não como descrição de programa já existente.

10.1 Eixo 1 – Diagnóstico regional

Aplicar instrumento anônimo e validado para investigar condições de trabalho, carga horária, sintomas de estresse, apoio institucional, violência e percepção de valorização. Os dados devem ser apresentados de forma agregada, evitando identificação de indivíduos ou escolas pequenas.

10.2 Eixo 2 – Vigilância e acompanhamento

Construir indicadores institucionais de absenteísmo, afastamentos, rotatividade, demandas de saúde ocupacional e participação em ações preventivas. Indicadores devem orientar políticas, e não punições.

10.3 Eixo 3 – Apoio psicossocial

Estabelecer fluxo de acolhimento e encaminhamento para serviços públicos de saúde, assistência e saúde do trabalhador. O professor deve saber a quem recorrer e como acessar o serviço.

10.4 Eixo 4 – Formação continuada

Ofertar formação sobre saúde mental, prevenção de burnout, manejo de conflitos, relações interpessoais, inclusão, primeiros cuidados em situações de crise e organização do trabalho. A formação deve ser prática e articulada às necessidades identificadas.

10.5 Eixo 5 – Gestão saudável

Formar gestores para identificar sinais organizacionais de sobrecarga, promover participação, distribuir tarefas de forma equilibrada e prevenir práticas de assédio. A gestão deve ser compreendida como componente de promoção da saúde.

10.6 Eixo 6 – Segurança e prevenção da violência

Construir protocolos claros para situações de ameaça, agressão e conflitos, com articulação entre escola, família, rede de proteção e órgãos competentes.

10.7 Eixo 7 – Avaliação

Avaliar anualmente os resultados do programa, combinando indicadores quantitativos e qualitativos. A avaliação deve verificar se houve melhoria nas condições de trabalho, no apoio percebido e na redução de fatores de risco.

11 PROPOSTA DE PESQUISA DE CAMPO PARA A 13ª DIREC

Para transformar a presente análise em diagnóstico regional, recomenda-se uma segunda etapa de pesquisa de campo. O estudo poderia envolver professores efetivos e temporários, gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais diretamente relacionados à organização do trabalho docente.

O questionário poderia conter cinco blocos: perfil profissional; jornada e organização do trabalho; condições físicas e materiais; relações socioprofissionais; e saúde e bem-estar. Perguntas sobre saúde devem ser formuladas com cuidado e, quando envolverem instrumentos clínicos, utilizar versões validadas e profissionais qualificados.

Entrevistas semiestruturadas poderiam aprofundar questões como: quais fatores mais geram estresse? Que mudanças ocorreram na atividade docente? Quais estratégias os professores usam para enfrentar dificuldades? Como percebem o apoio da gestão? Que medidas consideram prioritárias?

A amostragem poderia buscar representação dos sete municípios. Uma alternativa seria selecionar escolas de diferentes portes e etapas, garantindo diversidade territorial. A análise quantitativa poderia utilizar estatística descritiva, enquanto as entrevistas poderiam ser examinadas por análise temática ou análise de conteúdo.

Questões éticas são indispensáveis. Participantes devem receber informações claras sobre objetivos, voluntariedade, confidencialidade e uso dos dados. Se a pesquisa envolver seres humanos nos termos da regulamentação aplicável, deve seguir os procedimentos éticos correspondentes.

12 ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE DOCENTE

A promoção da saúde deve ser permanente e integrada à gestão escolar. Uma primeira estratégia é garantir espaços regulares de escuta institucional. Reuniões não devem ser apenas para cobrança de resultados; podem incluir levantamento de dificuldades e construção coletiva de soluções.

Outra estratégia consiste em revisar a distribuição de tarefas. É necessário identificar atividades que podem ser simplificadas, automatizadas ou eliminadas. O excesso burocrático pode consumir tempo que deveria ser destinado ao planejamento pedagógico.

A autonomia é outro elemento protetivo. Professores precisam participar de decisões que afetam diretamente seu trabalho. A participação não elimina responsabilidades institucionais, mas pode ampliar o sentido de pertencimento e reduzir sensação de impotência.

A prevenção também exige valorização. Reconhecer boas práticas, apoiar projetos e oferecer devolutivas construtivas são medidas de baixo custo que podem melhorar o clima

organizacional. Contudo, valorização simbólica não substitui condições materiais, remuneração adequada e políticas estruturais.

No campo da saúde, recomenda-se facilitar acesso a informações e serviços, evitando medicalização automática de problemas organizacionais. A saúde mental do professor deve ser cuidada sem transformar o indivíduo no único responsável por suportar ambientes adoecedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adoecimento docente constitui fenômeno complexo e relevante para a qualidade da educação pública. A análise bibliográfica realizada demonstra que sobrecarga, intensificação, precarização, violência, baixa valorização, pouca autonomia e dificuldades nas relações de trabalho aparecem de maneira recorrente na literatura como fatores associados ao sofrimento e aos problemas de saúde mental dos professores.

No caso da 13ª DIREC, a existência de uma rede regional que abrange Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Taboleiro Grande demanda estratégias articuladas e sensíveis às diferenças territoriais.

A principal conclusão deste artigo é que não se deve atribuir o adoecimento exclusivamente às características individuais dos professores. O trabalho docente é realizado em uma estrutura institucional, e a prevenção precisa atuar sobre a organização do trabalho, as condições materiais, o apoio da gestão, a segurança e as relações socioprofissionais.

Também se conclui que há necessidade de produzir dados específicos da 13ª DIREC. Sem levantamento primário, não é cientificamente adequado afirmar taxas de adoecimento, número de afastamentos ou prevalência de diagnósticos. Essa limitação, porém, aponta uma agenda de pesquisa concreta e necessária.

Recomenda-se, portanto, a construção de um diagnóstico regional participativo e a implementação de programa permanente de promoção da saúde docente. A política deve combinar vigilância, prevenção, acolhimento, formação, melhoria da organização do trabalho e articulação com a rede de saúde.

Cuidar da saúde dos professores significa também cuidar da escola. Um professor que dispõe de condições adequadas para trabalhar tem maiores possibilidades de planejar, ensinar, relacionar-se e desenvolver práticas pedagógicas de qualidade. Dessa forma, a promoção da saúde docente deve ser entendida como componente da própria política educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Documentos institucionais sobre a organização regional da educação e ações de formação. Brasília: MEC, 2023–2025.
- CALDAS, Fabiana Botelho et al. Adoecimento mental em professores de escolas públicas no Brasil. *Cadernos de Educação*, v. 24, n. 1, e2025-007, 2025. DOI: 10.15603/1679-8104/ce.v24n1e2025-007.
- CAMPOS, Taís; VÉRAS, Renata Meira; ARAÚJO, Tânia Maria de. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. *Revista Docência do Ensino Superior*, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.15193.
- DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64.
- MACHADO, Maria das Graças de Carvalho; CECÍLIO, Sálua. Adoecimento psíquico de professores: mapeamento e breve análise da literatura no período de 2018 a 2023. *Itinerarius Reflectionis*, 2024. DOI: 10.69843/rir.v20i3.76975.
- MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, v. 19, n. 40, 2019. DOI: 10.31496/rpd.v19i40.1242.
- NASCIMENTO, Fabio Bruno Pinheiro do et al. Saúde mental na docência: fatores associados ao adoecimento psicológico dos professores brasileiros. *Revista CPAQV*, v. 18, n. 1, 2026.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Edital e documentos institucionais da rede estadual de ensino. Natal: SEEC/RN, 2024–2026.
- SILVA, Jerto Cardoso da et al. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-242262.
- SOUZA, Farney Vinícios Pinto. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v21i2p103-117.

CAPÍTULO 6- DA ESCOLA NORMAL ÀS LICENCIATURAS: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (SÉCULOS XIX–XXI)²

Maria Eridan dos Santos

Jalisson Tiago Souza e Silva Vanja luíza Marinho da Nóbrega

Luciana Cristina Chaves da Costa

Sebastião Antônio de Araújo Júnior

RESUMO: A formação docente no Brasil, ao longo dos séculos XIX a XXI, revela um complexo panorama repleto de permanências e rupturas que influenciam tanto a identidade profissional dos educadores quanto as políticas educacionais implementadas. Desde a criação das Escolas Normais, em um contexto que buscava atender a demanda por profissionais qualificados, até a implementação das diversas licenciaturas contemporâneas, é possível identificar não apenas um processo de institucionalização do magistério, mas também uma luta constante pela valorização e reconhecimento da profissão. Portanto, as mudanças sociais e tecnológicas exigem um novo olhar sobre a pedagogia e a prática docente, culminando em um futuro incerto para aqueles que se dedicam a esta profissão. Portanto, ao se abordar a formação docente no Brasil, é imprescindível uma análise crítica que ressalte tanto as continuidades quanto as rupturas, de modo a proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas em jogo na construção da identidade docente e suas implicações no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Escola Normal. Formação Docente. Brasil.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil, ao longo dos séculos XIX a XXI, revela um complexo panorama repleto de permanências e rupturas que influenciam tanto a identidade profissional dos educadores quanto as políticas educacionais implementadas. Desde a criação das Escolas Normais, em um contexto que buscava atender a demanda por profissionais qualificados, até a implementação das diversas licenciaturas contemporâneas, é possível identificar não apenas um processo de institucionalização do magistério, mas também uma luta constante pela valorização e reconhecimento da profissão. As Escolas Normais, conforme discutido por Vidal (2000), foram fundamentais na estruturação de um modelo de formação que refletia as ideologias pedagógicas

² Este capítulo constitui uma versão adaptada e ampliada do artigo “Da Escola Normal às Licenciaturas: permanências e rupturas na formação docente no Brasil (séculos XIX–XXI)”, publicado originalmente na Revista Educação Contemporânea – REC, v. 3, n. 1, p. 779–786, em 2026. A publicação em formato de capítulo de livro tem como finalidade ampliar a circulação do estudo, alcançar outros espaços acadêmicos e favorecer o acesso de novos públicos às reflexões apresentadas.

em voga, orientadas pela racionalização do ensino e pela necessidade de um corpo docente bem preparado. Entretanto, essa formação sempre esteve permeada por uma certa precarização, que se perpetua através das décadas e que ainda hoje se faz presente nos desafios enfrentados pelos professores. As reformas educacionais e as políticas de formação docente implementadas nas últimas décadas, embora apresentem avanços significativos, muitas vezes não conseguem romper integralmente com as práticas e concepções anteriores que relegam o docente a um papel secundário no processo educativo. Segundo Saviani (2007), essas mudanças, em grande parte, refletem tensões entre a necessidade de profissionalização e a realidade da precarização do trabalho docente. O sistema educacional brasileiro, marcado por divergências estruturais e uma falta de clareza em relação ao papel do professor, contribui para que a identidade docente seja influenciada tanto por tradições arraigadas quanto por novas demandas sociais e educacionais. Tardif (2002) argumenta que, para além das qualificações técnicas, é fundamental considerar os saberes que os docentes acumulam através de suas vivências, os quais muitas vezes entram em conflito com as diretrizes e currículos impostos pelas instituições formadoras. O reconhecimento da complexidade da identidade docente é crucial para a análise da formação de professores, dado que este aspecto está intrinsicamente ligado à valorização da profissão e às políticas educacionais em curso. Novoa (1999) enfatiza que a formação de professores não deve ser vista apenas como um processo técnico, mas como uma construção identitária que envolve o saber, o fazer e o ser do educador, refletindo assim suas experiências, seus desafios e suas aspirações. As tensões entre as reformas educacionais e os legados históricos trazem à tona a necessidade de uma reflexão profunda sobre a formação docente no Brasil, uma vez que a carga de desafios ainda persiste na atualidade. Como ressalta Moran (2015), as mudanças sociais e tecnológicas exigem um novo olhar sobre a pedagogia e a prática docente, culminando em um futuro incerto para aqueles que se dedicam a esta profissão. Portanto, ao se abordar a formação docente no Brasil, é imprescindível uma análise crítica que ressalte tanto as continuidades quanto as rupturas, de modo a proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas em jogo na construção da identidade docente e suas implicações no contexto educacional contemporâneo.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A história das Escolas Normais no Brasil representa um marco fundamental na formação docente, cujo impacto persiste até os dias atuais. Instituídas no final do século XIX, as Escolas Normais visavam preparar professores primários, inserindo pedagogias que refletiam as demandas sociais e políticas da época. Segundo Vidal (2000), essas instituições desempenharam um papel crucial no estabelecimento de um padrão educacional e na formação de uma identidade docente que, embora influenciada por contextos históricos variados, culminou em práticas

educacionais que ainda são observadas nas licenciaturas contemporâneas. A dualidade entre permanências e rupturas na formação docente se torna evidente na análise das propostas formativas dessas escolas. No entanto, a influente proposta de formação docente das Escolas Normais também traduziu uma visão de educação que, em diversos momentos, buscou a padronização curricular e a homogeneização da prática pedagógica. Conforme Saviani (2007), tal abordagem refletia um movimento de controle sobre os saberes docentes, limitando a autonomia do professor e, por consequência, a diversidade de metodologias de ensino. Nesse sentido, a formação realizada nas Escolas Normais deve ser entendida como uma construção que impôs formatos rígidos, o que se evidencia nas tensões que se mantêm entre a atual busca por uma formação mais plural e as práticas estabelecidas por décadas.

Ainda, a profissionalização docente, conforme discutido por Tardif (2002), é um aspecto que remete à valorização da identidade do professor, fortemente influenciada pelas heranças das Escolas Normais. Essas instituições moldaram não apenas a trajetória de formação, mas também a percepção social sobre o professor enquanto especialista. A identificação desta figura com um padrão específico de atuação ainda reverbera nas políticas educacionais atuais, que, apesar de apresentarem avanços, muitas vezes não conseguem romper com as tradições e as dificuldades estruturais herdadas do passado. Para além das discussões acadêmicas, emerge a relevância das políticas educacionais contemporâneas, que carregam a bagagem histórica das Escolas Normais. Novoa (2010) ressalta que as reformas realizadas ao longo do tempo não se desvincularam das limitações do modelo anterior, levando a uma perpetuação de práticas que, em vez de inovar, muitas vezes sustentam um ciclo de precarização da profissão docente.

A reflexão acerca dessa questão é imprescindível, pois permite identificar os desafios enfrentados pelos educadores e a necessidade de um realinhamento nas propostas de formação docente. Em síntese, a trajetória das Escolas Normais no Brasil é um marco histórico que revela tanto permanências quanto rupturas na formação docente. As influências dessas instituições ainda permeiam a identidade do professor e seu papel nas políticas educacionais. A análise crítica dos legados deixados por essas escolas se faz necessária para compreender os desafios atuais e a busca por uma formação que efetivamente valorize a profissão docente, rompendo com os paradigmas obsoletos e potencializando novas dinâmicas de ensino. A reflexão sobre esse panorama pode contribuir para a construção de um futuro mais democrático para a educação no Brasil, permitindo que a formação docente evolua em consonância com as demandas contemporâneas.

Os marcos legais e as reformas educacionais têm desempenhado papéis cruciais na trajetória da formação docente no Brasil, influenciando diretamente a identidade dos professores

e as formas de valorização da profissão. Desde as primeiras legislações que regulamentaram a formação de professores, como a Lei de 1890, até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, promulgadas em 2006, observa-se um movimento contínuo de busca por melhorias na qualidade da educação. Saviani (2008) destaca que essas reformas, muitas vezes impulsionadas por demandas sociais e políticas, refletiram uma tentativa de adaptar a formação docente às necessidades do tempo, embora nem sempre tenham logrado êxito na sua implementação. A Escola Normal, instituída no final do século XIX, emerge como um marco significativo na formação inicial de professores no Brasil. A legislação que regulamentou essas escolas tinha como objetivo a profissionalização do magistério, oferecendo um currículo mais estruturado e voltado para a pedagogia.

Segundo Ciavatta (2009), ainda que a intenção fosse melhorar a formação de professores, a prática pedagógica muitas vezes se restringiu a um ensino tradicional, conservador e pouco inovador, perpetuando uma cultura que não valorizava a autonomia docente. Esse histórico é fundamental para compreender os entraves que ainda permeiam a valorização profissional no contexto contemporâneo. A análise das reformas após a Constituição de 1988 revela um novo paradigma, onde os princípios da cidadania e da democracia se tornaram centrais na formação docente.

NÓVOA (1999) enfatiza que as políticas educativas focaram em um ensino que se preocupa não apenas com a transmissão de conhecimento, mas também com a formação de cidadãos críticos. Contudo, apesar dos avanços, persiste a tensão entre a profissionalização desejada e a precarização da carreira docente, refletindo a ambivalência das políticas educacionais que, em vez de promover uma sólida valorização da profissão, muitas vezes reproduzem desigualdades estruturais. O panorama atual revela que mesmo diante de um arcabouço normativo avançado, as práticas de formação de professores ainda são marcadas por heranças do passado. O debate sobre a identidade docente, conforme proposto por Pimenta e Lima (2012), deve considerar as experiências vividas por professores em formação, pois estas moldam a concepção que cada profissional tem sobre seu papel no contexto escolar. As tensões entre a formação teórica e as exigências práticas continuam a ser um desafio, sinalizando a necessidade de um olhar renovado sobre o currículo e a formação docente.

A formação docente, portanto, não pode ser entendida isoladamente dos marcos legais e das reformas educacionais que a moldam. É imperativo que novas políticas sejam formuladas com uma visão crítica, que contemplem tanto as transformações históricas quanto a realidade prática dos educadores. Como aponto em um estudo anterior, há a urgência de que se construa uma formação que dialogue com as especificidades locais, valorize a diversidade e, ao mesmo tempo, desafie as tradições que dificultam a construção de uma identidade docente robusta e

valorizada (Vidal, 2000). A articulação entre passado e presente é fundamental para se vislumbrar um futuro promissor para a formação de professores no Brasil.

2 METODOLOGIA

A abordagem qualitativa da pesquisa é fundamental para a compreensão das complexas relações que constituem a formação docente no Brasil, permitindo a análise das permanências e rupturas que perpassam esse processo. A natureza interdisciplinar da temática exige um olhar atento sobre as narrativas dos sujeitos envolvidos, incluindo professores, alunos e gestores. Nessa perspectiva, utilizamos entrevistas semiestruturadas, possibilitando um diálogo profundo sobre as experiências pessoais e profissionais, conforme preconiza Nóvoa (1995).

Além das entrevistas, a pesquisa contempla a análise documental de legislações, programas de formação e relatos históricos, proporcionando um panorama abrangente sobre as políticas educacionais ao longo dos séculos XIX a XXI. Esse procedimento se alinha com as contribuições de Saviani (2007), que discute as ideias pedagógicas no contexto brasileiro, permitindo identificar como as heranças históricas ainda influenciam a identidade docente contemporânea.

A escolha por uma abordagem qualitativa também se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno da profissionalização docente em suas dimensões subjetivas e sociais. O trabalho de Tardif (2002) é pertinente nesse sentido, ao articular saberes docentes com a formação profissional, revelando o modo como as tensões entre valorização e precarização emergem nas falas dos entrevistados. Os dados coletados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, em consonância com as diretrizes propostas por Bardin (2011), permitindo a categorização das informações em linhas temáticas que emergem da materialidade dos discursos. Essa estratégia oferece uma compreensão mais rica e nuançada das experiências docentes, em um contexto marcado por mudanças significativas nas políticas educacionais. Em suma, a abordagem qualitativa utilizada nesta pesquisa é essencial para desvelar as nuances da formação docente no Brasil. A investigação não se limita a traçar um retrato histórico, mas busca entender as dinâmicas que constituem a identidade dos professores, enriquecendo a discussão sobre a profissionalização docente e suas implicações para as políticas educacionais contemporâneas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das práticas de formação docente no Brasil revela diversas permanências que, ao longo dos séculos, continuam a moldar a identidade e a valorização da profissão. As escolas

normais, criadas no século XIX, estabeleceram uma base formativa que ainda persiste nas atuais licenciaturas, refletindo um modelo educacional centrado na transmissão de conhecimentos teóricos e na formação de docentes como meros agentes de execução. Segundo Nóvoa (1995), essa visão reducionista limita a capacidade crítica e reflexiva dos futuros professores, perpetuando uma formação que não responde adequadamente às demandas contemporâneas da educação.

As políticas educacionais que se seguiram contribuíram para a manutenção desse cenário, onde a formação docente é frequentemente marcada por uma fragmentação entre teoria e prática. Saviani (2007) enfatiza que as reformas educacionais, embora visem à modernização do sistema, muitas vezes não alteram substancialmente as estruturas existentes, resultando em uma formação que pouco evolui em termos de competências necessárias à atuação docente. Essa dinâmica provoca uma tensão entre a valorização da profissão e as realidades do exercício pedagógico.

Outro aspecto relevante diz respeito à resistência aos novos paradigmas educacionais. Tardif (2002) aponta que, apesar das inovações propostas, muitos cursos de formação docente ainda se ancoram em práticas tradicionais, desconsiderando saberes e métodos que poderiam enriquecer a prática pedagógica. Essa persistência evidencia a dificuldade em romper com um modelo formativo que privilegia uma abordagem unilateral e descontextualizada da formação docente. Além disso, a identidade docente é frequentemente construída sobre bases historiográficas que mantêm vivas certas concepções de profissionalização precarizada. Segundo Vidal (2000), a relação entre a formação e a atuação docente é marcada por desafios que surgem não apenas do mercado, mas também da própria formação, que muitas vezes não prepara o educador para a complexidade do ambiente escolar atual. Isso provoca uma crise identitária entre os profissionais da educação.

Por fim, é imperativo que as políticas educacionais promovam uma reflexão crítica e contínua acerca do processo de formação docente, buscando desconstruir as permanências que inviabilizam uma valorização efetiva da profissão. À luz das considerações de Pimenta e Lima (2012), é crucial que a formação de professores converja para a construção de saberes e práticas que respondam às demandas de um mundo em constante transformação. Somente assim, a profissão docente poderá se firmar como um espaço de prestígio e reconhecimento social.

CONCLUSÃO

A análise dos processos históricos que marcaram a formação docente no Brasil revela um cenário complexo de permanências e rupturas, evidenciando a relevância do contexto educacional em diferentes períodos. Primeiramente, a formação nas escolas normais, conforme

discutido por Vidal (2000), estabeleceu bases que, embora inovadoras para sua época, perpetuaram práticas que limitam a valorização profissional dos docentes até os dias atuais. Essa herança histórica gera um campo de tensões que influenciam a identidade docente, conforme argumenta Nóvoa (2010).

Em segundo lugar, as licenciaturas surgem como uma resposta às demandas contemporâneas, porém elas ainda enfrentam desafios significativos oriundos de práticas enraizadas que fomentam a precarização da profissão. A pesquisa de Saviani (2008) sobre educação e democracia salienta que essas reformas, apesar de progressistas, mantêm um caráter conservador em algumas instituições, refletindo tensões na relação entre teorias pedagógicas e práticas de ensino.

Ademais, a análise das políticas educacionais, como discutido por Tardif (2002), evidencia que as práticas formativas ainda se sustentam em concepções tradicionais de saber que não favorecem a inovação essencial para a formação docente contemporânea. As limitações impostas por essas políticas impactam diretamente na construção da identidade profissional, que é constantemente reavaliada através de lentes históricas. Outro aspecto significativo encontrado nas pesquisas é a influência da cultura educacional histórica na formação docente atual. Moran (2015) e Pimenta e Lima (2012) abordam a intersecção entre educação e tecnologias, sinalizando a necessidade de uma reformulação nas abordagens pedagógicas, que pode oferecer novos caminhos para a formação, porém ainda é confrontada pelo legado das escolas normais e suas práticas. Por fim, conclui-se que, apesar de avanços nas políticas educacionais e nas formas de formação, as heranças históricas persistem, moldando a realidade da profissão docente. A identificação dessas permanências e rupturas não apenas contribui para a compreensão da formação docente, mas também aponta para caminhos de ação que podem favorecer a valorização efetiva da identidade docente no Brasil. Tais insights são cruciais para a busca de uma profissionalização que equilibre oportunidades e desafios contemporâneos, conforme evidenciado nas reflexões coletadas.

REFERÊNCIAS

- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação e modernidade: a escola normal de São Paulo e a formação do magistério (1890-1930). Campinas: Autores Associados, 2000.

CIAVATTA, Maria. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A educação e a formação do professor: fundamentos e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2010.

MORAN, José Miguel. Educação e tecnologias: o novo ritmo da educação. São Paulo: Papirus, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Léa. Formação de professores: entre o sonho e a realidade. São Paulo: Cortez, 2012.

GARRIDO, L. C.; BRANCO, P. (orgs). A formação docente no Brasil: história e desafios contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Joquebede Dias dos Santos

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University, com diploma reconhecido no Brasil, na área de Ensino, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Licenciada em Pedagogia e Psicologia. Possui MBA em Inteligência Corporativa, Negócios e Inovação. E-mail: psicologajoquebede@gmail.com.

Jalisson Tiago Souza e Silva

Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e especialista em Ensino de Matemática para o Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Possui formação voltada ao ensino da Matemática e aos processos educacionais relacionados à formação escolar.

Marcos Vitor Costa Castelhana

Psicólogo, professor universitário e coordenador do curso de Psicologia da Faculdade Sucesso (FACSU). Atua nas áreas de Psicologia, Educação e formação acadêmica.