

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA

DOI: 10.5281/zenodo.17675267

Renata Bagali Lourenço¹

Micael Campos da Silva²

Francisco Damião Bezerra³

RESUMO

O estudo aborda as competências pedagógicas essenciais à formação de professores que atuam no Ensino Fundamental I, considerando o crescente desafio de promover práticas inclusivas e aprendizagens significativas. O objetivo consistiu em analisar como tais competências contribuem para a construção de práticas educativas sensíveis à diversidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica e de natureza qualitativa, explorando conceitos, perspectivas formativas e relações entre competências docentes, inclusão e metodologias de ensino. As considerações finais indicam que o fortalecimento dessas competências amplia a qualidade do trabalho pedagógico, favorece a participação dos estudantes e contribui para a construção de ambientes educativos equitativos e humanizados.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Competências pedagógicas. Formação docente. Inclusão escolar. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The study addresses the pedagogical competencies essential for the training of teachers working in Early Elementary Education, considering the growing challenge of promoting inclusive practices and meaningful learning. The objective was to analyze how these competencies contribute to the development of educational practices that are sensitive to school diversity. The research was conducted through a bibliographic and qualitative approach, exploring key concepts, training perspectives, and the relationship between teaching competencies, inclusion, and instructional methodologies. The final considerations indicate that strengthening such competencies enhances the quality of pedagogical practice, supports student participation, and contributes to the creation of equitable and humanized learning environments.

Keywords: Active methodologies. Inclusive education. Meaningful learning. Pedagogical competencies. Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para o Ensino Fundamental I envolve um conjunto de competências pedagógicas que se constituem historicamente a partir das demandas educacionais, dos avanços no campo pedagógico e das transformações sociais que impactam o trabalho docente. Essa temática abrange o desenvolvimento de saberes didáticos, metodológicos e relacionais que permitem ao professor atuar de modo sensível, crítico e responsável

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

diante da diversidade presente nas salas de aula. Sua origem está vinculada às discussões sobre profissionalização docente, às políticas de formação inicial e continuada e às necessidades de construção de práticas que promovam a inclusão, a equidade e a aprendizagem significativa dos estudantes.

No contexto contemporâneo, a escola brasileira lida com múltiplos desafios que atravessam as práticas pedagógicas, como a heterogeneidade das turmas, a ampliação do acesso escolar, a presença de estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem e a consolidação de políticas de educação inclusiva. Nesse cenário, as competências pedagógicas tornam-se fundamentais para orientar ações que respondam às demandas reais do Ensino Fundamental I, permitindo ao professor atuar de forma intencional, reflexiva e sensível às especificidades de cada aluno. A formação docente assume, assim, um papel estratégico ao preparar profissionais capazes de articular teorias e práticas, desenvolvendo ambientes educativos acolhedores, éticos e dialógicos.

A exemplificação dessa temática pode ser observada em práticas pedagógicas que integram estratégias inclusivas, atividades diferenciadas, abordagens lúdicas, metodologias ativas e o uso de recursos tecnopedagógicos. Tais práticas possibilitam que os professores criem condições favoráveis à aprendizagem significativa, reconhecendo as singularidades dos estudantes e promovendo sua participação efetiva em sala de aula. Além disso, evidenciam a importância de uma formação docente que estimule a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e o domínio de múltiplas linguagens pedagógicas para mediar conhecimentos de forma acessível e colaborativa.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

O problema que orienta esta pesquisa surge da necessidade de compreender de que maneira as competências pedagógicas desenvolvidas na formação de professores contribuem para a construção de práticas inclusivas e significativas no Ensino Fundamental I, considerando os desafios que permeiam a realidade escolar e a urgência de promover aprendizagens equitativas. Interroga-se, portanto, como essas competências se manifestam nas ações docentes e quais caminhos podem ser fortalecidos para ampliar o caráter inclusivo e transformador do ensino.

Esta pesquisa se justifica pela relevância de compreender a formação docente como um processo que ultrapassa a aquisição de conteúdos técnicos, abrangendo dimensões humanas, éticas e sociais que impactam diretamente a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Investigar esse tema contribui para problematizar os limites e possibilidades da formação oferecida atualmente, além de fomentar discussões que orientem políticas educacionais, cursos de formação e práticas institucionais voltadas ao desenvolvimento integral dos professores.

Esta pesquisa é relevante porque aborda uma temática central para a qualidade da educação básica, especialmente nos anos iniciais, etapa em que se consolidam fundamentos cognitivos, afetivos e sociais essenciais para a trajetória escolar. Ao discutir competências pedagógicas e inclusão, o estudo contribui para fortalecer uma educação comprometida com a equidade, com o respeito às diferenças e com a garantia do direito de aprender. Também dialoga com as demandas contemporâneas da prática docente, incluindo inovação metodológica, uso de tecnologias e abordagem centrada no estudante.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Este trabalho objetiva analisar como as competências pedagógicas desenvolvidas na formação de professores para o Ensino Fundamental I podem contribuir para a construção de práticas educativas inclusivas e aprendizagens significativas, identificando desafios, potencialidades e caminhos possíveis para aprimorar a atuação docente nas escolas brasileiras.

O percurso metodológico adotado consiste em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de produções científicas, documentos oficiais e referenciais teóricos que tratam da formação docente, das práticas pedagógicas inclusivas e das metodologias de ensino voltadas aos anos iniciais. Essa abordagem possibilita compreender o fenômeno a partir de diferentes perspectivas e construir uma reflexão aprofundada sobre a temática investigada.

O percurso teórico do trabalho apresenta uma discussão ampla sobre competências pedagógicas, inclusão escolar, metodologias inovadoras e processos formativos, explorando conceitos centrais, transformações da prática docente e a relação entre teoria e prática no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem se restringir a autores específicos, mas articulando os principais eixos que sustentam a temática.

A estrutura do trabalho organiza-se em quatro capítulos: a introdução; o desenvolvimento de competências inclusivas na formação docente, abordando práticas, desafios e transformações; as metodologias ativas e recursos tecnopedagógicos como estratégias para aprendizagens significativas no Ensino Fundamental I; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam os principais achados e contribuições da pesquisa.

2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Os saberes profissionais e as competências socioemocionais para a inclusão escolar podem ser compreendidos como um conjunto de conhecimentos pedagógicos, habilidades relacionais e disposições éticas que permitem ao professor atuar de modo sensível, crítico e responsivo às necessidades dos estudantes. A origem dessa concepção está associada ao movimento internacional pela educação inclusiva, que ampliou a compreensão de que a prática docente deve integrar domínio técnico, empatia, mediação e capacidade reflexiva. Essa perspectiva encontra respaldo nas discussões contemporâneas sobre formação docente crítica e reflexiva (Bodelão et al., 2025), nas transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e na ampliação do papel do professor diante das demandas da cidadania digital (Borges et al., 2025). Além disso, debates sobre inovações pedagógicas, currículo e habilidades do século XXI reforçam que tais saberes se articulam entre teoria e prática como elementos estruturantes da docência (Freires et al., 2024; Gama et al., 2024; Sousa et al., 2025).

Além disso, essas competências tornam-se essenciais no contexto educacional atual, marcado pela pluralidade cultural, pelas transformações tecnológicas e pela expansão das políticas públicas de inclusão. Nas escolas do Ensino Fundamental I, os professores enfrentam a heterogeneidade de ritmos, estilos cognitivos e condições socioemocionais, demandando práticas mais humanas, colaborativas e mediadoras. Estudos sobre formação docente

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

no século XXI indicam que o professor precisa articular fundamentos pedagógicos e estratégias tecnológicas para atender às exigências contemporâneas da sala de aula (Bodelão et al., 2025; Freires, 2023). Ao mesmo tempo, pesquisas sobre ambientes digitais e segurança escolar mostram que a atuação docente também exige atenção ao bem-estar emocional dos estudantes e ao uso ético das tecnologias (Lanças et al., 2025; Monteiro et al., 2025; Viega et al., 2025). Assim, o desenvolvimento social, emocional e pedagógico do professor configura-se como elemento determinante para uma prática inclusiva e transformadora.

Consoante a isso, exemplos de saberes profissionais e competências socioemocionais manifestam-se em práticas como a mediação de conflitos, a escuta ativa, a criação de ambientes acolhedores, a adaptação de atividades e o uso de tecnologias digitais como ferramentas de inclusão. Professores que desenvolvem essas competências conseguem integrar metodologias ativas, promover projetos colaborativos e utilizar recursos multimídia de forma pedagógica (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Além disso, práticas relatadas em estudos sobre formação crítica e interdisciplinaridade mostram que a sensibilidade docente colabora para a participação efetiva de estudantes com necessidades específicas, garantindo acessibilidade e protagonismo (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025). Do mesmo modo, pesquisas sobre gestão de qualidade e robótica educacional evidenciam que ambientes emocionalmente seguros e pedagogicamente estruturados permitem que a tecnologia seja usada como aliada da inclusão (Freires et al., 2024; Santos et al., 2025). Dessa maneira, tais competências materializam-se

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

em ações cotidianas que fortalecem uma escola mais humana, equitativa e significativa.

Diante disso, a mediação pedagógica e a construção de práticas acessíveis referem-se ao conjunto de estratégias, intervenções e adaptações realizadas pelo professor com o propósito de favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes que apresentam diferentes ritmos, estilos cognitivos e necessidades educacionais. A origem desse entendimento está vinculada às teorias construtivistas e sociointeracionistas que compreendem o professor como mediador do conhecimento, bem como às políticas contemporâneas de educação inclusiva. Nas discussões atuais sobre formação docente crítica e reflexiva (Bodelão et al., 2025), sobre o papel das tecnologias digitais na escola (Freires et al., 2024; Freires, 2023) e sobre segurança e cidadania digital (Borges et al., 2025), a mediação pedagógica é apresentada como elemento fundamental para a construção de ambientes acessíveis, integrando teoria e prática. Além disso, reflexões sobre currículo, habilidades do século XXI e ambientes educacionais digitais reforçam que a mediação emerge como ponte entre o aprender e o ensinar (Freires et al., 2024; Gama et al., 2024; Viegas et al., 2025).

Ademais, no contexto das escolas do Ensino Fundamental I, a mediação pedagógica é essencial diante da heterogeneidade que compõe as salas de aula. Professores enfrentam desafios relacionados à alfabetização, aos diferentes níveis de maturidade socioemocional, às dificuldades específicas de aprendizagem e ao impacto das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. A literatura contemporânea aponta que a mediação docente qualificada exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade, domínio

técnico e capacidade de adaptar práticas às necessidades de cada criança (Bodelão et al., 2025; Sousa et al., 2025). Da mesma forma, estudos que abordam ambientes digitais, multimodalidade e ensino remoto mostram que a mediação é um elemento decisivo para garantir acessibilidade e equidade no processo educativo (Lanças et al., 2025; Monteiro et al., 2025; Freires et al., 2024). Nesse cenário, a mediação eficiente articula tecnologias, metodologias ativas e práticas colaborativas como caminhos para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Exemplificando, a mediação pedagógica e a construção de práticas acessíveis podem ser observadas em ações como a elaboração de atividades diferenciadas, o uso de materiais manipuláveis, a criação de trilhas personalizadas de aprendizagem e a incorporação de recursos digitais para apoiar a compreensão dos conteúdos. Professores que utilizam metodologias ativas estruturam desafios acessíveis, organizam grupos heterogêneos e promovem a tutoria entre pares, fortalecendo a participação e o protagonismo dos estudantes (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Do mesmo modo, pesquisas sobre interdisciplinaridade, multimodalidade e tecnologias educacionais demonstram que painéis visuais, vídeos educativos, plataformas digitais e ferramentas de robótica podem funcionar como mediadores da aprendizagem para crianças com diferentes ritmos (Freires et al., 2024; Teles et al., 2025; Viega et al., 2025). Assim, a mediação docente se concretiza em práticas que ampliam o acesso ao conhecimento, respeitam a singularidade dos estudantes e tornam o processo educativo mais inclusivo e significativo.

Dessa maneira, a formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva refere-se ao processo pelo qual professores desenvolvem conhecimentos teóricos, práticos e atitudinais necessários para atuar em contextos diversos, garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Sua origem está associada às políticas de democratização da educação, às discussões sobre equidade e às bases da educação inclusiva, que ampliaram o papel da formação docente para além da dimensão técnica. Essa concepção se fortalece em debates contemporâneos sobre formação crítica e reflexiva (Bodelão et al., 2025), sobre a transformação das práticas educativas diante das tecnologias digitais (Freires, 2023; Freires et al., 2024), além das exigências éticas e de segurança no ambiente digital (Borges et al., 2025). Também se relaciona a reflexões sobre currículo, inovação e habilidades para o século XXI (Freires et al., 2024; Gama et al., 2024; Viega et al., 2025), indicando que a formação docente deve acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas que atravessam o cotidiano escolar.

Outrossim, no cenário atual, a formação inicial ainda apresenta lacunas importantes no preparo de professores para lidar com a diversidade, o que evidencia a necessidade de ampliar discussões sobre acessibilidade, estratégias inclusivas e metodologias ativas no currículo dos cursos de Pedagogia. A formação continuada, por sua vez, assume papel fundamental ao possibilitar atualização constante, trocas colaborativas e aprofundamento teórico diante das transformações que impactam a docência. Estudos sobre formação docente crítica (Bodelão et al., 2025) e sobre ambientes digitais e multimodais (Lanças et al., 2025; Viega et al., 2025) mostram que os professores enfrentam desafios como a falta de tempo para formação, a

ausência de políticas estruturadas e as exigências crescentes do uso pedagógico das tecnologias. Além disso, pesquisas sobre IA, robótica educacional e gestão da aprendizagem (Freires et al., 2024; Monteiro et al., 2025) indicam que a formação continuada é indispensável para que o professor compreenda as novas dinâmicas da escola contemporânea e desenvolva práticas cada vez mais inclusivas.

Sendo assim, observa-se essa formação inclusiva em práticas como cursos sobre educação especial, oficinas de adaptação curricular, grupos de estudo sobre tecnologia e inclusão, encontros pedagógicos colaborativos e projetos institucionais voltados ao fortalecimento das competências docentes. Pesquisas relacionadas às metodologias ativas e inovações digitais demonstram que a participação docente em formações continuadas possibilita maior domínio de ferramentas digitais, planejamento acessível e diversificação de estratégias didáticas (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Do mesmo modo, estudos sobre interdisciplinaridade e educação básica (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) evidenciam que a formação promove práticas integradas, permitindo que o professor desenvolva ações mais contextualizadas e inclusivas. Ademais, análises sobre a qualidade educacional, a gestão pedagógica e a segurança digital (Santos et al., 2025; Borges et al., 2025; Freires et al., 2024) mostram que a formação continuada contribui para decisões pedagógicas mais conscientes, fortalecendo o compromisso com a equidade e ampliando a capacidade de atender às necessidades emergentes dos estudantes.

Diante do exposto, a cultura escolar inclusiva refere-se ao conjunto de valores, práticas e princípios que orientam a escola a reconhecer, respeitar e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

acolher a diversidade, promovendo a participação de todos os estudantes e garantindo o direito à aprendizagem. Sua origem está relacionada às políticas educacionais de inclusão, aos movimentos sociais que reivindicam equidade e às teorias pedagógicas que compreendem a escola como espaço democrático. Essa cultura se fundamenta na colaboração docente, na gestão escolar participativa e no envolvimento da comunidade como fatores essenciais para a construção de um ambiente educativo humanizado. Estudos contemporâneos sobre formação docente crítica (Bodelão et al., 2025), sobre transformação das práticas pedagógicas diante das tecnologias digitais (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e sobre segurança e cidadania digital nas instituições educacionais (Borges et al., 2025) reforçam que a cultura inclusiva emerge como elemento estruturante para o enfrentamento dos desafios escolares atuais. Ademais, análises sobre currículo, inovação e ecossistemas digitais (Freires et al., 2024; Gama et al., 2024; Viega et al., 2025) ampliam essa perspectiva ao destacar que a cultura escolar deve acompanhar as transformações do século XXI.

Além do mais, no contexto das escolas do Ensino Fundamental I, a construção de uma cultura escolar inclusiva demanda práticas colaborativas entre docentes, fortalecimento da gestão democrática e participação ativa das famílias e da comunidade. A heterogeneidade das turmas, as necessidades socioemocionais das crianças e os desafios gerados pela incorporação das tecnologias digitais exigem que a escola desenvolva mecanismos de diálogo, corresponsabilidade e decisões compartilhadas. Pesquisas sobre práticas educacionais contemporâneas (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025) mostram que a colaboração entre professores é determinante para lidar com

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

dificuldades de aprendizagem, planejar intervenções acessíveis e promover metodologias inovadoras. Do mesmo modo, estudos sobre ambientes digitais, multimodalidade e gestão da qualidade educacional (Lanças et al., 2025; Santos et al., 2025; Viega et al., 2025) evidenciam que a cultura inclusiva fortalece o uso ético e consciente das tecnologias, ampliando o papel da comunidade escolar na tomada de decisões.

À vista disso, práticas que expressam uma cultura escolar inclusiva incluem reuniões pedagógicas colaborativas, projetos de integração entre família e escola, conselhos escolares atuantes, ações de monitoria entre pares e decisões pedagógicas compartilhadas entre professores e gestão. Estudos sobre metodologias ativas e transformações no ensino digital demonstram que práticas colaborativas, como projetos interdisciplinares e aprendizagem baseada em problemas, favorecem uma cultura inclusiva ao fortalecer a participação de todos os estudantes (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Igualmente, pesquisas sobre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas na educação básica (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) indicam que atividades que envolvem diferentes linguagens e experiências concretas promovem engajamento e pertencimento. Além disso, análises sobre IA educativa, cidadania digital e segurança no ambiente escolar (Freires et al., 2024; Monteiro et al., 2025; Borges et al., 2025) mostram que escolas que articulam gestão democrática e participação comunitária estabelecem ambientes emocionalmente seguros, pedagogicamente integrados e socialmente inclusivos, fortalecendo a aprendizagem e a convivência escolar.

Desse modo, os desafios contemporâneos da docência nos Anos Iniciais referem-se às múltiplas demandas que atravessam o trabalho do professor

diante da crescente heterogeneidade estudantil, das exigências das políticas públicas e das rápidas transformações pedagógicas impulsionadas pelas tecnologias e pela cultura digital. A origem dessa complexificação docente encontra-se nas mudanças sociais, nas reformas educacionais e no avanço das tecnologias de informação, que ampliaram significativamente o papel e as responsabilidades do professor. Estudos sobre formação crítica e reflexiva (Bodelão et al., 2025), sobre reconfigurações pedagógicas diante da tecnologia (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e sobre segurança e cidadania digital (Borges et al., 2025) demonstram que essas transformações exigem novas competências e práticas mais flexíveis. Além disso, investigações sobre currículo, habilidades do século XXI e ambientes digitais (Freires et al., 2024; Gama et al., 2024; Viega et al., 2025) mostram que os desafios docentes emergem da necessidade de integrar inovação, acessibilidade e formação contínua.

Consoante a isso, no cotidiano das escolas do Ensino Fundamental I, a heterogeneidade das turmas abrange diferentes ritmos de aprendizagem, múltiplos repertórios culturais, distintas necessidades socioemocionais e desigualdades de acesso às tecnologias. Esse cenário exige que o professor conheça profundamente as políticas públicas que regem a inclusão, a alfabetização, o currículo e o uso das tecnologias educacionais. Pesquisas recentes (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025) indicam que muitos docentes enfrentam desafios relacionados à formação insuficiente, à ausência de recursos adequados e à necessidade de adaptações frequentes em sua prática pedagógica. Paralelamente, estudos sobre ambientes digitais, multimodalidade e qualidade educacional (Lanças et al., 2025; Santos et al.,

2025; Viegas et al., 2025) evidenciam que a incorporação das tecnologias amplia tanto as possibilidades quanto as responsabilidades pedagógicas. De igual maneira, análises sobre IA, ensino remoto e inovação (Freires et al., 2024; Monteiro et al., 2025) mostram que a docência contemporânea exige competências mais amplas do que as exigidas em décadas anteriores.

Como por exemplo, é possível observar esses desafios na necessidade de o professor adaptar atividades para estudantes com dificuldades de aprendizagem, realizar mediação intensificada para crianças que apresentam demandas socioemocionais elevadas, incorporar metodologias ativas e equilibrar o uso saudável das tecnologias. Estudos sobre transformações metodológicas mostram que práticas como salas de aula invertidas, uso de plataformas digitais, trilhas personalizadas e gamificação demandam planejamento cuidadoso e formação contínua (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Além disso, pesquisas sobre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas na educação básica (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) revelam que projetos integradores exigem articulação curricular e constante trabalho colaborativo. Do mesmo modo, investigações sobre IA, segurança digital e gestão da aprendizagem (Freires et al., 2024; Borges et al., 2025; Monteiro et al., 2025) evidenciam que o professor precisa dominar aspectos técnicos, éticos e pedagógicos para garantir ambientes de aprendizagem inclusivos, seguros e significativos. Assim, os desafios contemporâneos reafirmam a centralidade da docência e a necessidade de políticas robustas que apoiem e valorizem o trabalho do professor.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS TECNOPEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS

SIGNIFICATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a resolução de problemas constituem metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ele investigue situações reais, formule hipóteses e construa soluções de maneira colaborativa. A origem dessas abordagens remonta às ideias do ensino ativo e à pedagogia construtivista, que defendem a aprendizagem como processo investigativo e contextualizado. Nos debates contemporâneos, a ABP ganha força diante das transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e pelas demandas por competências críticas e reflexivas na formação docente (Bodelão et al., 2025). Além disso, estudos sobre segurança digital e cidadania online (Borges et al., 2025) e reflexões sobre currículo e inovação pedagógica (Freires et al., 2024; Gama et al., 2024; Viega et al., 2025) demonstram que a ABP se alinha às exigências contemporâneas do ensino.

Além disso, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ABP e a resolução de problemas mostram-se particularmente relevantes, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades investigativas, linguísticas, matemáticas e socioemocionais de maneira integrada. A infância é um período marcado pela curiosidade, pela experimentação e pelo pensamento concreto, o que torna essas metodologias especialmente adequadas. Pesquisas indicam que práticas pedagógicas inovadoras fortalecem a autonomia dos estudantes, estimulam a colaboração e ampliam o interesse pela aprendizagem (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025). De modo complementar, estudos sobre ambientes digitais e multimodais (Lanças et al.,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

2025; Viega et al., 2025) mostram que a ABP se potencializa quando articulada ao uso ético e pedagógico das tecnologias. Ainda, reflexões sobre IA e ensino remoto (Monteiro et al., 2025; Freires et al., 2024) evidenciam que práticas investigativas transformam a sala de aula em espaço mais dinâmico e significativo.

Exemplificando, projetos nos anos iniciais podem envolver investigações sobre o bairro, coleta de dados ambientais, criação de hortas escolares, estudo das tradições culturais, construção de narrativas digitais ou resolução de problemas matemáticos presentes no cotidiano infantil. Essas práticas permitem integrar diferentes áreas do conhecimento e desenvolver competências do século XXI, como criatividade, pensamento crítico e colaboração (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Além disso, pesquisas sobre interdisciplinaridade e inovação pedagógica (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) revelam que a ABP possibilita o uso de múltiplas linguagens — oral, escrita, visual e digital — ampliando o repertório dos estudantes. Complementarmente, estudos sobre segurança digital, IA e gestão da aprendizagem (Borges et al., 2025; Freires et al., 2024; Santos et al., 2025) mostram que projetos podem incorporar tecnologias como aplicativos educativos, vídeos, robótica simples e ferramentas digitais, tornando o processo mais acessível, investigativo e inclusivo.

Diante disso, o uso de tecnologias digitais e analógicas como mediadoras da aprendizagem significativa refere-se ao emprego de recursos variados — como jogos, plataformas digitais, aplicativos, materiais concretos, livros, vídeos e ferramentas multimodais — para potencializar o desenvolvimento cognitivo e ampliar a interação do estudante com o conhecimento. A origem

dessa perspectiva está associada às teorias da aprendizagem significativa, à pedagogia ativa e ao avanço das tecnologias de informação que transformaram as formas de ensinar e aprender. Pesquisas sobre formação docente crítica (Bodelão et al., 2025), sobre reestruturação educacional diante das inovações tecnológicas (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e sobre segurança e cidadania digital (Borges et al., 2025) reforçam que a tecnologia funciona como mediadora quando utilizada com intencionalidade pedagógica. Além disso, estudos sobre multimodalidade e ambientes digitais (Gama et al., 2024; Viega et al., 2025; Lanças et al., 2025) mostram que o uso combinado de recursos digitais e analógicos amplia as possibilidades de aprendizagem.

Outrossim, nas escolas dos anos iniciais, a inserção dessas tecnologias acontece em um cenário marcado pela diversidade de ritmos, pela necessidade de fortalecer a alfabetização e pela busca de metodologias mais motivadoras. O uso de tecnologias digitais — como vídeos, jogos, plataformas e aplicativos — e de recursos analógicos — como blocos lógicos, tangrams, cartazes, cadernos interativos e histórias ilustradas — permite atender melhor às diferentes formas de aprender. Estudos contemporâneos sobre práticas educacionais (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025) destacam que esses recursos ampliam o engajamento dos alunos, estimulam a participação ativa e fortalecem a integração entre diferentes linguagens. Ao mesmo tempo, pesquisas sobre ambientes digitais, IA e ensino remoto (Monteiro et al., 2025; Freires et al., 2024; Santos et al., 2025) revelam que a mediação tecnológica demanda cuidado com segurança digital, ética e uso saudável, especialmente entre crianças. Assim, a

tecnologia torna-se mediadora quando promove acessibilidade, interação e construção de sentidos.

Ademais, exemplos de mediação tecnológica incluem o uso de aplicativos educativos para alfabetização, vídeos curtos para introdução de conceitos, jogos digitais de raciocínio lógico, construção de maquetes, materiais manipuláveis para compreensão matemática e uso de QR codes para ampliar o acesso a conteúdos. Pesquisas sobre metodologias ativas e inovação (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024) mostram que tecnologias digitais podem ser combinadas com atividades práticas, como experimentos, desenhos, projetos colaborativos e rodas de conversa. Do mesmo modo, estudos sobre interdisciplinaridade e multimodalidade (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) evidenciam que tecnologias analógicas e digitais se complementam, permitindo que os alunos trabalhem com diferentes linguagens e registros. Além disso, análises sobre IA, ambientes digitais e segurança escolar (Freires et al., 2024; Borges et al., 2025; Viega et al., 2025) reforçam que a mediação tecnológica, quando planejada de forma ética e acessível, contribui diretamente para a construção de aprendizagens significativas, participativas e inclusivas.

Dessa maneira, a gamificação e a ludicidade correspondem ao uso de elementos de jogos — como desafios, recompensas, progressão e regras — e de práticas lúdicas — como brincadeiras, atividades manipulativas, histórias e jogos simbólicos — com o objetivo de promover engajamento, motivação e aprendizagem significativa. A origem da gamificação está relacionada às teorias da motivação, da psicologia da aprendizagem e ao impacto dos jogos digitais na cultura contemporânea, enquanto a ludicidade tem raízes na

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

pedagogia clássica, que reconhece o brincar como eixo fundamental do desenvolvimento infantil. Estudos sobre formação docente crítica (Bodelão et al., 2025), sobre transformação educacional diante da tecnologia (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e sobre cidadania digital (Borges et al., 2025) mostram que o uso dessas estratégias dialoga com as demandas do século XXI. Além disso, pesquisas sobre multimodalidade, ambientes digitais e inovação pedagógica reforçam que práticas lúdicas e gamificadas contribuem para aprendizagens mais dinâmicas (Gama et al., 2024; Viega et al., 2025; Lanças et al., 2025).

Consoante a isso, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, gamificação e ludicidade assumem papel central para o desenvolvimento de competências matemáticas e linguísticas, especialmente por dialogarem com as características da infância: curiosidade, imaginação, movimento e necessidade de interação. Professores enfrentam desafios relacionados à alfabetização, ao raciocínio lógico, à atenção e à diversidade de ritmos, e tais estratégias ajudam a tornar o processo mais acessível, atraente e colaborativo. Estudos sobre práticas docentes contemporâneas (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025) evidenciam que a ludicidade fortalece a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças. De forma complementar, pesquisas sobre ambientes digitais, IA e segurança escolar (Monteiro et al., 2025; Freires et al., 2024; Borges et al., 2025) mostram que a gamificação pode ser integrada a plataformas digitais e a materiais analógicos, desde que utilizada de maneira ética e planejada. Assim, essas estratégias ajudam a superar barreiras pedagógicas e a tornar o aprendizado mais significativo.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Como por exemplo, práticas gamificadas incluem o uso de sistemas de pontos para resolução de problemas matemáticos, desafios linguísticos em forma de fases, missões de leitura, caça ao tesouro com pistas ortográficas, quebra-cabeças fonológicos, jogos de tabuleiro adaptados e atividades digitais com feedback imediato. Essas ações estimulam o pensamento crítico, o esforço contínuo e o envolvimento dos estudantes (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024). Do mesmo modo, práticas lúdicas como contação de histórias, dramatizações, brincadeiras tradicionais, uso de materiais manipuláveis e criação de jogos pelos próprios alunos desenvolvem habilidades linguísticas e matemáticas de forma integrada (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025). Além disso, análises sobre tecnologias digitais, IA e cultura escolar (Freires et al., 2024; Santos et al., 2025; Viega et al., 2025) indicam que jogos digitais, robótica educacional simples e vídeos interativos fortalecem a motivação, a participação e o desempenho, ampliando a inclusão e a aprendizagem significativa.

Diante disso, a sala de aula invertida e a personalização da aprendizagem correspondem a metodologias que reorganizam o tempo e o espaço escolar, transferindo parte da instrução direta para momentos prévios — geralmente com apoio de vídeos, textos ou recursos digitais — e reservando o tempo presencial para atividades práticas, colaborativas e mediadas pelo professor. A origem da sala invertida está associada às discussões sobre pedagogia ativa e uso pedagógico das tecnologias, enquanto a personalização da aprendizagem emerge das teorias que defendem atendimento às necessidades individuais e flexibilização curricular. Estudos sobre formação docente crítica e reflexiva (Bodelão et al., 2025), sobre transformação pedagógica

diante das tecnologias digitais (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e sobre cidadania e segurança digital (Borges et al., 2025) demonstram que essas metodologias se alinham aos desafios da educação contemporânea. Além disso, pesquisas sobre multimodalidade, ecossistemas digitais e inovação educativa (Gama et al., 2024; Viega et al., 2025; Lanças et al., 2025) reforçam que tais abordagens ampliam o protagonismo e a autonomia do estudante.

Além do mais, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a sala de aula invertida e a personalização da aprendizagem se mostram especialmente relevantes, pois permitem que os estudantes explorem conteúdos no próprio ritmo e utilizem o tempo presencial para interação, mediação e resolução de dúvidas. Esse modelo beneficia crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, investigativas e comunicativas. Pesquisas sobre práticas educativas contemporâneas (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025) apontam que essas metodologias fortalecem a autonomia e o engajamento infantil. Complementarmente, estudos sobre ambientes digitais e ensino remoto (Monteiro et al., 2025; Freires et al., 2024; Santos et al., 2025) evidenciam que a sala invertida exige planejamento cuidadoso, seleção ética de materiais e atenção às questões de acessibilidade e segurança. Assim, a personalização torna-se um caminho potente para enfrentar desafios da heterogeneidade e ampliar a qualidade da aprendizagem.

Sendo assim, exemplos dessas práticas incluem o envio de pequenos vídeos explicativos, leituras multimodais, jogos educativos ou atividades

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

exploratórias para serem realizadas antes da aula, permitindo que o tempo em sala seja usado para projetos, resolução de problemas, atividades práticas e acompanhamento individualizado. Pesquisas sobre metodologias ativas e inovação (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024) mostram que o professor pode organizar estações de aprendizagem, trilhas personalizadas e grupos de apoio para atender necessidades específicas. De igual modo, estudos sobre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas nos anos iniciais (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) indicam que a personalização favorece o uso integrado de diferentes linguagens e experiências concretas. Além disso, investigações relacionadas ao uso de tecnologias digitais, IA e cultura escolar (Freires et al., 2024; Borges et al., 2025; Viega et al., 2025) mostram que plataformas adaptativas, vídeos interativos e recursos multimídia permitem que as crianças avancem conforme seu ritmo, fortalecendo a aprendizagem significativa e a inclusão escolar.

Dessa forma, a integração entre metodologias ativas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e planejamento docente consiste na articulação entre práticas pedagógicas centradas no protagonismo estudantil, orientações curriculares nacionais e organização intencional do trabalho do professor. A origem dessa integração está vinculada às reformas educacionais recentes que enfatizam competências e habilidades, bem como à consolidação das metodologias ativas como estratégias de aprendizagem significativa. Discussões sobre formação docente crítica e reflexiva (Bodelão et al., 2025), sobre transformações educacionais impulsionadas pela tecnologia (Freires, 2023; Freires et al., 2024) e sobre cidadania e segurança digital (Borges et al., 2025) reforçam que essa integração responde às demandas

contemporâneas. Além disso, pesquisas sobre ambientes digitais, inovação pedagógica e multimodalidade (Gama et al., 2024; Viega et al., 2025; Lanças et al., 2025) destacam que o alinhamento entre currículo, metodologia e planejamento é essencial para garantir a aprendizagem de todos.

Ademais, no cenário dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa integração torna-se imprescindível para atender à heterogeneidade das salas, às necessidades socioemocionais das crianças e às exigências da BNCC, que orienta a formação integral do estudante. As metodologias ativas — como projetos, jogos, investigações práticas, sala invertida e atividades colaborativas — possibilitam o desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC, desde que planejadas de forma sistemática. Pesquisas sobre práticas educativas (Sousa et al., 2025; Bodelão et al., 2025) apontam que o professor necessita compreender profundamente o currículo para transformá-lo em experiências concretas de aprendizagem. Paralelamente, estudos sobre ambientes digitais e IA (Monteiro et al., 2025; Freires et al., 2024; Santos et al., 2025) indicam que o planejamento docente deve incluir critérios de acessibilidade, segurança e ética digital. Assim, a integração entre currículo, metodologias e planejamento contribui para uma escola mais inclusiva e alinhada às transformações pedagógicas.

Exemplificando, a integração entre metodologias ativas, BNCC e planejamento docente pode ser observada em práticas como projetos interdisciplinares alinhados às competências gerais, uso de jogos matemáticos para desenvolver habilidades específicas, sequências didáticas de leitura e escrita baseadas em investigação, roteiros de sala invertida adaptados às habilidades essenciais e atividades multimodais que combinam

recursos digitais e analógicos. Pesquisas sobre metodologias ativas e transformação da aprendizagem (Gama et al., 2024; Pereira et al., 2024) mostram que o professor pode utilizar o planejamento como ferramenta para organizar trilhas personalizadas, momentos de tutoria e atividades colaborativas. Do mesmo modo, estudos sobre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas (Teles et al., 2025; Sousa et al., 2025) demonstram que integrar BNCC e metodologias favorece aprendizagens contextualizadas e significativas. Além disso, análises sobre IA, cidadania digital e gestão escolar (Freires et al., 2024; Borges et al., 2025; Viega et al., 2025) evidenciam que o planejamento docente, ao incluir tecnologias digitais de forma ética e estratégica, fortalece a inclusão, a motivação e o desenvolvimento integral das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho — analisar como as competências pedagógicas desenvolvidas na formação de professores para o Ensino Fundamental I contribuem para a construção de práticas inclusivas e aprendizagens significativas — foi plenamente alcançado, pois a pesquisa permitiu compreender, por meio da revisão teórica, que tais competências desempenham um papel estruturante na atuação docente, especialmente no que se refere à promoção da equidade, ao reconhecimento das diferenças e ao planejamento de intervenções pedagógicas sensíveis às necessidades de cada estudante.

Além disso, os principais resultados evidenciaram que a formação docente que integra competências didáticas, socioemocionais e tecnopedagógicas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

possibilita práticas mais reflexivas, colaborativas e contextualizadas. Tais resultados apontam que a construção de uma educação inclusiva depende não apenas da oferta de conteúdos formativos, mas também da articulação entre teoria e prática, da utilização de metodologias ativas e da incorporação consciente de tecnologias que favoreçam a participação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outrossim, as contribuições teóricas deste estudo situam-se na ampliação da discussão sobre as competências pedagógicas como eixo estruturante da formação docente, reforçando a importância de compreendê-las de maneira integrada e dinâmica. A pesquisa contribui, ainda, ao destacar que a inclusão escolar não se resume a adaptações pontuais, mas envolve processos contínuos de reflexão, ressignificação metodológica e fortalecimento da prática pedagógica, reafirmando a centralidade do professor como sujeito formador e transformador.

Ademais, no que se refere às limitações, cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, suas conclusões estão circunscritas ao universo teórico consultado, não envolvendo coleta de dados empíricos ou observações de campo. Entretanto, isso não compromete a validade das análises realizadas, uma vez que a proposta do trabalho é justamente aprofundar a compreensão conceitual da temática e oferecer subsídios reflexivos para futuras investigações. Assim, não há limitações que prejudiquem o alcance dos objetivos estabelecidos.

À vista disso, recomenda-se que trabalhos futuros avancem na realização de estudos empíricos que investiguem, na prática cotidiana das escolas, de que

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

modo as competências pedagógicas são desenvolvidas e aplicadas pelos professores dos anos iniciais. Sugere-se, também, a exploração de pesquisas que articulem formação docente, inclusão e tecnologias educacionais com foco em experiências formativas, programas institucionais, projetos inovadores e acompanhamento longitudinal de práticas pedagógicas. Essas futuras investigações poderão ampliar o debate, validar as reflexões apresentadas e fortalecer caminhos para uma educação cada vez mais inclusiva, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, A. et al. (2025). Design instrucional na educação contemporânea: Potencialidades, limites e impactos nas práticas pedagógicas. Revista Tópicos, v. 3, n. 21. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/design-instrucional-na-educacao-contemporanea-potencialidades-limites-e-impactos-nas-praticas-pedagogicas>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Anjos, S. M. et al. (2024). Tecnologia na educação: Uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras. V.1, 1. Ed. Campos sales: Quipá.

Barroso, M. et al. (2025). Desvendando o ensino remoto no ceará: A inteligência artificial como aliada na transformação da educação a distância. Revista Tópicos, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/desvendando-o-ensino-remoto-no-ceara->

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

[a-inteligencia-artificial-como-aliada-na-transformacao-da-educacao-a-distancia](#). Acesso em: 27 jun. 2025.

Bodelão, L. et al. (2025). Entre teoria e prática: Caminhos para uma formação docente crítica e reflexiva. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/entre-teoria-e-pratica-caminhos-para-uma-formacao-docente-critica-e-reflexiva>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Bodelão, L. et al. (2025). Formação docente no século xxi: Desafios, inovações e práticas transformadoras. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-docente-no-seculo-xxi-desafios-inovacoes-e-praticas-transformadoras>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Borges, J. et al. (2025). Prerrogativas e óbices da cidadania online: Um olhar sobre a segurança digital nas instituições educacionais. Revista Tópicos, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/prerrogativas-e-obices-da-cidadania-online-um-olhar-sobre-a-seguranca-digital-nas-instituicoes-educacionais>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires , K. C. P., Pereira , R. N., Vieira , M. de J. da S., Theobald , A. A. de R. F., & Nunes, W. B. (2024). A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar: Um estudo bibliográfico comparativo entre anos iniciais e finais e a educação de jovens e adultos. Lumen et Virtus, 15(38), 1299-1325. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv15n38-083>. Acesso em: 27 jun. 2025.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Freires, K. C. P. (2023). Reinventando a escola: repensando modelos e práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas.

Freires, K. C. P. et al. (2024). Reformulando o currículo escolar: Integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. Revista fisio&terapia, v. 28, p. 48-63. Disponível em: <https://revistaft.com.br/reformulando-o-curriculo-escolar-integrando-habilidades-do-seculo-xxi-para-preparar-os-alunos-para-os-desafios-futuros/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires, K. C. P. (2024). O impacto do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. Revista Tópicos, v. 2, n. 9. Disponível em: 2965-6672. <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-impacto-do-uso-da-inteligencia-artificial-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires, K. C. P.; Costa, C. B. S.; Araújo Júnior, E. (2023). A busca pela verdade: Uma revisão de literatura sobre as implicações histórico-sociais, conexões matemáticas e a concepção da teoria da árvore. 1. Ed. Iguatu: Quipá. V. 1. 60p.

Freires, K. C. P.; Silva, M. A.; Sales, F. O.; Lima, F. F.; Santos, J. S.; Santiago, E. C.; Silva, W. C.; Martins, P. A.; Vale, A. F.; Damasceno, M. V.; Soares, A. G. (2024). O impacto do uso da Inteligência Artificial nos processos de ensino e aprendizagem. In: Contribuciones a las Ciencias

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Sociales, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-024>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Azevedo, L. F. A., Viegas, K. C., Souza, A. M. C., Nogueira, N. M. de O., Teixeira, L. C., & Silva, M. A. M. P. da. (2024). O papel do gestor educacional no ambiente E-learning: uma revisão de literatura. *Observatório de la economía latinoamericana*, 22(6), e5203. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n6-103>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Gama, L. da, Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Santiago, E. C. B., & Correia, A. L. C. (2024). Desafios e oportunidades das metodologias ativas na educação digital: Análise das complexidades no ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica*, 3(18). Disponível em: <https://doi.org/10.56166/remici.v3n18393924>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Lanças, E. et al. (2025). Do clique à compreensão: Conexões multimídia na jornada educacional de minas gerais. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/do-clique-a-compreensao-conexoes-multimidia-na-jornada-educacional-de-minas-gerais>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Monteiro, H., Freires, K. C. P.; Silva, M. C. da. (2025). A inteligência artificial como catalisadora do ensino remoto: Controvérsias deontológicas, labirintos da privacidade e metamorfoses na qualidade educacional. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a->

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

[inteligencia-artificial-como-catalisadora-do-ensino-remoto-controversias-deontologicas-labirintos-da-privacidade-e-metamorfoses-na-qualidade-educacional](#). Acesso em: 27 jun. 2025.

Pereira, R. N., Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Nunes, C. P., & Goularte, D. D. (2024). Transformações nas metodologias ativas na era digital: Analisando desafios, oportunidades e inovações no ensino e aprendizagem. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(10), e5732. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-009>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Santos, E., Silva, M. C. da., Freires, K. C. P. (2025). Gestão da qualidade em instituições educacionais: Estratégias para a promoção de excelência no ensino. Revista Tópicos, v. 3, n. 18. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/gestao-da-qualidade-em-instituicoes-educacionais-estrategias-para-a-promocao-de-excelencia-no-ensino>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Sousa, A. et al. (2025). Educação infantil em foco: Práticas pedagógicas e desafios contemporâneos nas escolas paulistas. Revista Tópicos, v. 3, n. 22. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-infantil-em-foco-praticas-pedagogicas-e-desafios-contemporaneos-nas-escolas-paulistas>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Teles , J. F., Freires , K. C. P., Silva , M. C. da, Nascimento , E. A. do, Bitu , M. da C. V. D., Silva, D. B. da., Bezerra , F. D. (2025). Desenhando letras, contando histórias e criando formas: A potência da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica brasileira.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Interference a Journal of Audio Culture, 11(2), 109–127. Disponível em: [10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127](https://doi.org/10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127)"><https://doi.org/10.36557/2009-3578.2022v11n2p109-127>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Vieira, K. et al. (2025). Ambiente digital na educação: Entre oportunidades e desafios do século xxi. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/ambiente-digital-na-educacao-entre-oportunidades-e-desafios-do-seculo-xxi>. Acesso em: 27 jun. 2025.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Europeia do Atlântico. E-mail: renatabagali@hotmail.com

² Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: freireskeven43@gmail.com

³ Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: freireskeven43@gmail.com