



TAMIRES ROOS DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PERSONALIZADA:
GÊNESE CONCEITUAL E DECORRÊNCIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CANOAS, 2025

TAMIRES ROOS DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PERSONALIZADA:
GÊNESE CONCEITUAL E DECORRÊNCIAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Coorientação: Profa. Dra. Cristine Gabriela Campos Flores

CANOAS, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Tamires Roos dos.

Educação personalizada [manuscrito] : gênese conceitual e decorrências para a
práxis pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental / Tamires Roos dos

Santos – 2025.

117 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.

“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande”.

“Coorientação: Prof^a. Dr^a. Cristine Gabriela Campos Flores”.

1. Educação. 2. Educação personalizada. 3. Práxis pedagógica. 4.
Anos iniciais. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Flores, Cristine Gabriela
Campos. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

TAMIRES ROOS DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PERSONALIZADA:
GÊNESE CONCEITUAL E DECORRÊNCIAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora em 17 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung - Unilasalle

Prof. Dr. Fabrício Pontin - Unilasalle

Prof. Dr. Anderson Luiz Tedesco - UNOESC

Profa. Dra. Márcia Beck Terres - Colégio Israelita Brasileiro

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande - Orientador

Profa. Dra. Cristine Gabriela Campos Flores - Coorientadora

AGRADECIMENTOS

*sou feita de rupturas
rompo o que querem de mim
e sou apenas o que quero
que eu seja
me refaço
constantemente
me descubro
me liberto
sou o tipo de pessoa
que quero sempre
ter por perto.*

Ryanne Leão

É com o sentimento de alegria pela constante mudança e construção de quem sou — e buscando ser como as pessoas que tenho por perto — que vibro com esta conquista. Foi aprendendo a reconhecer minhas rupturas — e rompantes — como potência para me transformar a cada desafio, que hoje reconheço a liberdade que conquistei: a de sonhar, de pausar e, sobretudo, de priorizar meus sonhos. Entendo que o meu desejo de aprender mais sobre educação vai além do crescimento pessoal; é também um caminho pelo qual, com sorte, posso contribuir com o fazer pedagógico de outros profissionais.

Como afirma o autor da abordagem da educação personalizada, somos constituídos pela esfera pessoal, espiritual e ética — e, por isso, meus agradecimentos não poderiam ser diferentes.

A caminhada que me trouxe até aqui foi intensa, feliz e desafiadora, cheia de emoções, e todas elas foram compartilhadas. Sinto-me privilegiada por não ter me sentido sozinha em nenhum instante desta jornada.

Início agradecendo à Luana, minha amiga, colega e inspiração, que me encorajou e me deu a mão desde os primeiros passos na busca por este sonho – até então, adormecido.

Ao irmão Clede, que aceitou o desafio de orientar minha pesquisa, mesmo diante de um tema nada familiar e, com sabedoria, me provocou a pensar com profundidade, questionar minhas escolhas e manter o foco nos objetivos da pesquisa.

À Cristine, um presente a quem a Luana me apresentou em forma de amiga, e que tive a honra de ter como coorientadora. Faltam palavras para descrever a

disponibilidade, sensibilidade e sua imensa competência. És uma profissional admirável e uma pessoa iluminada.

Agora, com o coração de mãe, agradeço à minha filha querida, a Isabella, que tantas vezes me viu diante do computador, que ouviu minhas orientações e acompanhou cada etapa com o olhar de quem aprende junto. Filha, a admiração é recíproca: teus sonhos também são os meus. Te amo!

À minha mulher, Íris, que é uma parceira incrível, que além de me encorajar, foi incansável em não me deixar desistir quando a paciência acabava (e olha que ela já é pouca), que me lembrava de descansar quando o corpo pedia e me ensinou, com amor, a respeitar meu tempo. Te amo!

Por fim, e de forma muito especial, agradeço à minha fé e à minha espiritualidade. Na forma humana, à minha mãe de santo, mãe Mara, que me orienta com todo seu conhecimento e amor em todos os caminhos. É ela quem me lembra da sabedoria e ternura da minha mãe Oxum, e da força e justiça do meu pai Xangô, que sustentam cada palavra escrita.

Aos meus pais, agradeço por terem me criado com equilíbrio, corrigindo quando necessário, mas sempre deixando espaço para as minhas ideias, sonhos e ousadias. Obrigada por isso!

E a todos que, de alguma forma, cruzaram esta travessia com palavras, gestos, silêncio ou presença, minha eterna gratidão. Foi com vocês que aprendi que pesquisar é também um ato de coragem e amor.

*É preciso olhar as pessoas demoradamente,
até que elas se sintam verdadeiramente
vistas.*

Valter Hugo Mãe

RESUMO

Esta pesquisa investiga a educação personalizada com foco na gênese conceitual e nas decorrências para sua aplicabilidade na Educação Básica. A escolha do tema se justifica pela experiência profissional da pesquisadora em uma instituição cuja metodologia se fundamenta na educação personalizada, associada à necessidade de ampliar a produção acadêmica sobre a temática. A partir disso, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a gênese e quais são as decorrências da educação personalizada, a partir da conceituação de Víctor García Hoz, para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em compreender a gênese do conceito de educação personalizada, discutindo e apresentando suas decorrências para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, adota a abordagem hermenêutica para a interpretação dos dados e busca relacionar os conceitos teóricos com a prática vivenciada em sala de aula. Utilizaram-se textos acadêmicos, artigos, dissertações, teses, bem como obras de Víctor García Hoz, idealizador da educação personalizada. Na pesquisa realizada, foi possível identificar alguns padrões do conceito e pressupostos da educação personalizada, como seus eixos fundamentais: singularidade, abertura e autonomia. Identificaram-se os atributos pessoais do estudante e sua relevância para a aplicabilidade deste método de ensino. Foram abordados também os critérios de organização curricular, o papel do professor, o estudante e a relação professor-estudante. Como principal achado, a pesquisa evidencia que a educação personalizada se constitui como uma práxis relacional e integral, em que a escola se organiza como espaço de diálogo, onde o professor atua como mediador e facilitador de aprendizagens significativas e o estudante se afirma como sujeito ativo de seu percurso formativo. As decorrências identificadas revelam que a efetivação dessa metodologia, nos anos iniciais, demanda uma reorganização curricular flexível, com tempos e espaços de aprendizagem diferenciados e práticas avaliativas processuais, reafirmando a educação personalizada como possibilidade concreta de formação integral e humanizadora.

Palavras-chave: Educação personalizada; práxis pedagógica; ensino fundamental; anos iniciais; Víctor García Hoz.

ABSTRACT

This research investigates personalized education, focusing on its conceptual genesis and the implications for its applicability in Basic Education. The choice of the theme is justified by the researcher's professional experience in an institution whose methodology is grounded in personalized education, combined with the need to expand academic production on the subject. From this context, the following research question was formulated: What is the genesis and what are the implications of personalized education, based on Víctor García Hoz's conceptualization, for pedagogical praxis in the early years of Elementary Education? The general objective is to understand the genesis of the concept of personalized education, discussing and presenting its implications for pedagogical praxis in the early years of Elementary Education. This qualitative and bibliographic research adopts a hermeneutic approach to data interpretation and seeks to relate theoretical concepts to classroom practice. Academic texts, articles, dissertations, theses, and works by Víctor García Hoz, the founder of personalized education, were used as sources. The study identified conceptual patterns and assumptions of personalized education, such as its fundamental axes: singularity, openness, and autonomy. The personal attributes of students and their relevance to the applicability of this teaching methodology were also identified. Criteria for curricular organization, the role of the teacher, the student, and the teacher–student relationship were analyzed. As its main finding, the research shows that personalized education constitutes a relational and holistic praxis in which the school organizes itself as a space of dialogue, where the teacher acts as a mediator and facilitator of meaningful learning and the student asserts themselves as an active subject in their formative journey. The identified implications reveal that implementing this methodology in the early years requires a flexible curricular reorganization, with differentiated learning times and spaces, as well as process-oriented assessment practices, reaffirming personalized education as a concrete possibility for integral and humanizing formation.

Keywords: Personalized education; pedagogical praxis; elementary education; early years; Víctor García Hoz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama da abordagem a partir dos dados coletados.....	29
Figura 2 – Eixos fundamentais da educação personalizada	50
Figura 3 – Princípios metódicos para a educação personalizada	52
Figura 4 – Diagrama de representação de comunidade educativa	59
Figura 5 – Fluxograma das etapas do ciclo docente	63
Figura 6 – Eixos da educação personalizada e as perspectivas do estudante	66
Figura 7 – Discussões a partir dos eixos temáticos	75
Figura 8 – Etapas da organização da pesquisa	76
Figura 9 – Mandala dos atributos pedagógicos	82
Figura 10 – Percurso da personalização	89
Figura 11 – Ficha de entrevista para os estudantes.....	91
Figura 12 – Planejamento entregue aos estudantes para elaboração das etapas do projeto	92
Figura 13 – Anotações de mapeamento da pesquisadora	93
Figura 14 – Registro das orientações da pesquisadora	94
Figura 15 – Entrevistas preenchidas parcialmente por alunas da pesquisadora.....	98
Figura 16 – Entrevistas completas preenchidas por alunas da pesquisadora.....	99
Figura 17 – Planejamento preenchido por estudantes da pesquisadora.....	100
Figura 18 – Rascunho de um e-mail escrito por estudantes da pesquisadora	101
Figura 19 – Relato do percurso de personalização escrito por estudantes da pesquisadora.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos para análise	24
Quadro 2 – Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros	25
Quadro 3 – Dissertações e teses selecionadas	26
Quadro 4 – Material da pesquisa bibliográfica: obras de Víctor García Hoz	27
Quadro 5 – Material da pesquisa bibliográfica: artigos, dissertações e teses	27
Quadro 6 – Análise comparativa entre o trabalho de conclusão, as dissertações e as teses.....	33
Quadro 7 – Análise comparativa entre os artigos.....	40
Quadro 8 – Títulos destacados da coleção Tratado de Educación Personalizada ...	48
Quadro 9 – Pontos de aproximação e divergência entre autores.....	54
Quadro 10 – Critérios avaliativos em uma educação personalizada	69
Quadro 11 – Pressupostos e decorrências pedagógicas da educação personalizada a partir dos eixos temáticos de análise	74

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	21
2.1	Objetivos	21
2.2	Caracterização do estudo	21
2.3	Mapeamento da Produção Científica	24
2.4	Constituição do <i>corpus</i> investigativo	26
2.5	Análise e interpretação dos dados	28
3	EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: REVISÃO DE LITERATURA	31
3.1	Leitura e análise das dissertações e teses	31
3.2	Leitura e análise dos artigos	36
4	EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: A PERSPECTIVA DE VICTOR GARCIA HOZ	43
4.1	Notas introdutórias sobre o autor	43
4.2.1	A organização escolar	56
4.2.2	O papel do professor	60
4.2.3	O estudante	64
4.2.4	Relação professor-estudante	67
4.2.5	A avaliação escolar	68
4.3	Do percurso metodológico à construção da análise final	76
5	EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: DECORRÊNCIAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	78
5.1	A tessitura da escola: tramas organizacionais para a educação personalizada	78
5.1.1	Das tramas organizacionais à prática da educação personalizada	80
5.1.2	Fios que ganham forma: a experiência como trama viva da escola	81
5.2	Entre diálogos e provocações: o professor como facilitador	84
5.2.1	Quando a teoria encontra a sala de aula: a docência na educação personalizada	87
5.2.1.1	Percurso como experiência: anunciar caminhos, partilhar sentidos e possibilidades	88
5.2.1.2	Mapeamentos sensíveis: onde o percurso começa	90

5.2.1.3	Entre escolhas e possibilidades: planejar como gesto de autoria	91
5.2.1.4	Entre diálogos e escritas: a orientação como narrativa	93
5.3	O estudante como intérprete de si: formação integral e protagonismo estudantil	95
5.3.1	Entre autonomia e criação: práticas do estudante na construção de percursos	97
5.4	Tecendo encontros: o vínculo pedagógico como potência formativa	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	110
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	114

APRESENTAÇÃO

Caminhos que me trouxeram até aqui

Nasci em 12 de março de 1991. Filha, sobrinha e afilhada de professoras. Cresci nos corredores do colégio em que a minha mãe trabalhava. Na adolescência, resisti em cursar Magistério, mas me dei por vencida pelo discurso da minha mãe: “É uma profissão que sempre irá existir”. Cursei o Magistério e, durante o primeiro estágio profissional, em 2007, tive a certeza de que essa seria minha profissão.

Em 2009, ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). No decorrer desse, me identifiquei com os estudos e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Nesse mesmo período, trabalhei na Escola Amigos do Verde, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (hoje, nomeado Anos Iniciais), instituição que se propõe a desenvolver a inclusão escolar e social, colocando em prática os conhecimentos voltados à adaptação de propostas pedagógicas e aos manejos estudados. Em 2015, concluí minha graduação, cujo trabalho de conclusão fazia parte do estágio obrigatório em Gestão escolar, o que direcionou a escolha do tema de pesquisa. O título deste foi *Formação de professores do Ensino Médio da educação pública* e o trabalho foi desenvolvido em uma escola pública da cidade de Alvorada, onde pude observar a ausência de formação voltada para a inclusão e adaptação escolar.

No ano seguinte, iniciei a pós-graduação em *Neuropsicopedagogia e Educação Especial* na instituição de ensino Educinter. Ao longo do curso, pude aprofundar os conhecimentos neurocientíficos das deficiências e dos transtornos mais evidentes na sociedade. Como trabalho de conclusão do curso, escrevi o artigo *A família e a criança com transtorno de linguagem oral*. Neste, conduzi a busca por subsídios teóricos sobre a responsabilidade da família pelo desenvolvimento neurológico, emocional e cognitivo da criança com transtorno de linguagem.

A partir da construção desse repertório, no ano de 2019, busquei novas experiências profissionais. Iniciei e sigo como professora tutora do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Colégio Israelita Brasileiro. A instituição visa qualificar a formação continuada dos professores voltada à inclusão escolar, na perspectiva da pedagogia da diferença, proporcionando uma educação, que, a partir da proposta pedagógica, contempla a personalização de ensino como um de seus atributos. Em

paralelo, iniciei atendimentos particulares a estudantes com funcionamento neurodivergente, como crianças autistas, com paralisia cerebral, com Síndrome de Joubert, com transtorno global do desenvolvimento, dentre outros casos, promovendo ampliação das habilidades de cada estudante, na perspectiva de um planejamento individualizado.

Com o advento da pandemia, passei a atender crianças neurotípicas, de diferentes escolas privadas de Porto Alegre. Durante essas experiências, pude observar que a prática pedagógica das escolas tem sido o encaminhamento de materiais didáticos de forma ampla, pensando no contexto de desenvolvimento da faixa etária, independente da necessidade ou habilidade de cada indivíduo que compõem o grupo de estudantes. Essa metodologia fica limitada à memorização e reprodução de conteúdo.

Frente a esse modelo educacional, tenho buscado referências que contribuam para o processo pedagógico pensado para cada estudante, promovendo um percurso de aprendizagem que oportunize a exploração, descoberta e apropriação das habilidades individuais como recursos para uma aprendizagem significativa, em que o estudante seja protagonista e corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a educação personalizada vem ao encontro da intencionalidade pedagógica que promove o desenvolvimento da integralidade dos estudantes a partir dos seus interesses relacionados ao contexto social em que está inserido.

Na trajetória do mestrado, pude aprofundar meus estudos sobre um tema que tanto me é caro. Mais do que revisar a literatura acadêmica, busquei me transportar para cada contexto em que a educação personalizada se fazia presente, compreendendo como uma metodologia, ainda pouco difundida em âmbito nacional, pode revelar múltiplas possibilidades de aplicabilidade em diferentes realidades escolares. Essa experiência acadêmica não apenas ampliou meu olhar teórico, mas também ressignificou minha prática docente, fazendo-me perceber a potência de um fazer pedagógico sustentado pela escuta, pela personalização e pelo respeito à singularidade dos sujeitos aprendentes.

É com essa sensação que concluo esta caminhada: a de que há muito a desbravar e a contribuir para as produções acadêmicas na área da educação. Foi ao longo dessa jornada que compreendi que ser pesquisadora não é um ato solitário de busca por respostas pessoais, mas um compromisso coletivo com a transformação

da escola e com a produção de sentidos para uma sociedade educativa mais humana, crítica e sensível. A pesquisa, assim, torna-se um caminho de partilha de vozes, de escutas e de esperança, que seguem atravessando o meu ser professora e o meu ser pesquisadora.

1 INTRODUÇÃO

A educação personalizada tem se constituído, nas últimas décadas, em objeto de estudos e produções acadêmicas, ao mesmo tempo em que se apresenta como um referencial teórico-metodológico possível para a práxis pedagógica nas escolas. No entanto, como será discutido ao longo deste estudo, esse campo ainda carece de investigações que possibilitem compreender tanto seus pressupostos quanto sua materialização na práxis cotidiana, o que constitui a justificativa acadêmica da presente pesquisa.

A motivação para este estudo nasce da experiência docente da autora, cuja atuação profissional ocorre em uma instituição de ensino que adota a educação personalizada como um de seus princípios pedagógicos estruturantes. Esse contexto, ao mesmo tempo em que oferece um campo fértil de observação, desperta reflexões sobre as bases teóricas e metodológicas que sustentam essa proposta, configurando-se como a justificativa pessoal da pesquisa. Desse modo, emerge a necessidade de compreender a gênese do conceito de educação personalizada e suas implicações para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nessa problemática, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a gênese e quais são as decorrências da educação personalizada, a partir da conceituação de Víctor García Hoz, para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir dela, definiu-se como objetivo geral: compreender a gênese do conceito de educação personalizada, discutindo e apresentando suas decorrências para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como ponto de partida, este estudo se apoia nas contribuições do pedagogo e filósofo espanhol Víctor García Hoz, que, em meados da década de 1970, elaborou a abordagem metodológica da educação personalizada como possibilidade de articular o ensino coletivo com processos formativos individualizados, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, ético e espiritual dos estudantes a partir de seus interesses, tornando-os corresponsáveis pelo próprio percurso de aprendizagem. Ao absorver essa base conceitual, a pesquisa relaciona as decorrências dessa proposta com a prática cotidiana em sala de aula, evidenciando a factibilidade da educação personalizada já nos anos iniciais, contribuindo para a formação curricular e pessoal dos estudantes. Nesse sentido, o estudo assume relevância social ao propor uma

reflexão sobre práticas pedagógicas mais humanizadas, centradas na singularidade do estudante e orientadas à formação integral, contribuindo para o aprimoramento das relações educativas e para a qualidade da educação escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. A investigação mobilizou diferentes fontes: dissertações, teses, artigos científicos, livros e capítulos de livros, possibilitando identificar e analisar as produções de Víctor García Hoz e de outros autores que dialogam com essa perspectiva.

O estudo está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle. Articula-se com a pesquisa Práxis Pedagógica e Educação: uma leitura crítico-reconstrutiva (CNPq/Unilasalle, 2025) desenvolvida pelo orientador deste estudo.

Para análise e interpretação do *corpus* investigativo, utilizamos a abordagem hermenêutica. A perspectiva hermenêutica, nesta pesquisa, correlaciona-se com a dimensão ontológica do estudo da ciência do ser humano, entendendo a educação como uma prática humana, a fim de buscar sentido na experiência da educação personalizada. Nesse sentido, realizamos a interpretação conceitual existente nos textos a partir da leitura crítica, mantendo a confiabilidade dos dados, evitando possíveis contradições durante a interpretação.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, introduzimos a temática investigativa, apresentando um panorama geral do estudo.

No segundo, Abordagem metodológica e Caracterização do estudo, abordamos a metodologia utilizada para realizar a análise bibliográfica da pesquisa.

No terceiro, Educação personalizada: revisão de literatura, apresentamos o conceito a partir da análise de dados coletados de artigos científicos e dissertações.

No quarto, Educação personalizada: a perspectiva de Víctor García Hoz, exploramos o conceito metodológico elaborado por Víctor García Hoz e seus desdobramentos.

Por fim, o quinto capítulo, denominado Educação Personalizada: Decorrências para a Práxis Pedagógica no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, discute as decorrências para a práxis pedagógica no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos eixos temáticos mencionados anteriormente, relacionando-os a *práxis* pedagógica, evidenciando a aplicabilidade da educação personalizada, a

partir do currículo flexível, tempos e espaços de aprendizagem personalizados de acordo com a necessidade, bem como interesses dos estudantes e práticas avaliativas processuais, que considerem a trajetória da aprendizagem. Além disso, trazemos recortes da prática pedagógica da autora, como modos concretos de ilustrar o potencial da educação personalizada em sala de aula.

O capítulo das *Considerações finais*, sintetiza os principais achados do estudo e aponta possibilidades de pesquisas futuras sobre a educação personalizada.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta os objetivos, a caracterização do estudo, o delineamento metodológico e as demais etapas que conduziram o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Objetivos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica, possui como objetivo geral: Compreender a gênese do conceito de educação personalizada, discutindo e apresentando suas decorrências para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos são:

- a) analisar, por meio da revisão de literatura, os pressupostos sobre educação personalizada difundidos pelos autores das dissertações, teses e artigos selecionados;
- b) contextualizar a gênese do conceito de educação personalizada e as interfaces deste conceito com as dimensões abordadas por Victor Garcia Hoz em suas produções acadêmico-científicas;
- c) discutir as decorrências da educação personalizada para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental difundidas pelos autores das dissertações, teses e artigos selecionados, tendo como referência a abordagem de Víctor García Hoz e os pressupostos sobre educação personalizada.

2.2 Caracterização do estudo

De acordo com Minayo (1994), uma pesquisa qualitativa tem como foco compreender o como e o porquê dos fenômenos sociais, à medida que busca estabelecer relações entre os dados coletados e o aporte teórico do objeto de estudo, buscando significado na interpretação das ações humanas. Com a mesma perspectiva, Chizzotti (2003) defende que a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais, considerando valores e crenças dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O autor entende a pesquisa qualitativa como meio de interpretar

profundamente as ações humanas, evitando simplificar os dados coletados. Neste sentido, Chizzotti (2003, p. 98) afirma que “a pesquisa qualitativa não pretende extrapolar ou generalizar os resultados, mas compreender o significado das ações humanas e suas relações com o mundo social.”

Este estudo adota a hermenêutica como abordagem metodológica, não somente como uma técnica de análise, mas como perspectiva epistemológica que orienta a construção da pesquisa. Fundamentada na compreensão e interpretação dos sentidos e significados expressos na linguagem, essa promove o horizonte teórico-metodológico que sustenta todos os processos de desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, as etapas de constituição do *corpus* de análise, bem como a organização, classificação e análise dos dados, foram conduzidas como exercício interpretativo da autora, fundamentado pela perspectiva hermenêutica de Minayo (1994). Essa abordagem orienta a análise qualitativa em três etapas: (a) produção e ordenação dos dados, com leitura e organização do material; (b) classificação, por meio de leituras exaustivas que permitem identificar elementos relevantes e elaborar categorias ou eixos de análise; (c) análise final, em que os dados são articulados aos referenciais teóricos do tema investigado. Gatti (2014) relaciona a experiência humana diretamente às premissas da hermenêutica, reforçando a importância da seriedade no aprofundamento teórico das pesquisas qualitativas para a análise contundente dos dados.

Depois de analisar cada um deles em separado, destacando a importância de ocupar-se da relação entre pesquisa e demanda social, arremata seu raciocínio nos seguintes termos: "Trata-se de consistência na construção do campo educacional e do exercício da crítica – da liberdade de pensar nos limites de métodos robustos". Nesse sentido, a autora elege a consistência argumentativa e o exercício da crítica como dois pilares das formas investigativas e, em sentido *lato*, da própria pesquisa educacional (Gatti, 2012, p. 22).

Nesta pesquisa, compreende-se que estudos de natureza científica devem seguir os processos investigativos próprios da abordagem metodológica adotada. Desde uma perspectiva hermenêutica, sugere-se que a pesquisa inicie com a realização de um mapeamento das produções científicas já existentes acerca da temática a ser investigada, para reconhecer o conhecimento já consolidado pela comunidade científica. Esse movimento qualifica a investigação, reforça a confiabilidade da análise e dos resultados da pesquisa e contribui para o avanço do conhecimento.

De acordo com Gil (2008), a revisão bibliográfica é parte indispensável dos diferentes tipos de pesquisa. Contudo, a pesquisa com esse foco determinado é beneficiada pela possibilidade de exploração do repertório existente para a construção de novas produções e, conseqüentemente, para o avanço do conhecimento em sua área. O autor também aponta a necessidade de atenção à análise dos dados obtidos, para que não comprometam a qualidade da pesquisa.

Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (Gil, 2008, p. 51).

Ao defender a consistência argumentativa e a necessidade da crítica no processo investigativo da pesquisa, Gatti (2012) considera que cabe ao pesquisador agir com rigor metodológico e autodeterminação, mantendo os critérios de responsabilidade ética e científica. Com isso, entendemos a pesquisa não apenas como coleta de dados, mas que constitui um processo reflexivo e fundamentado, capaz de produzir conhecimento científico relevante e transformador para a sociedade.

Tendo em vista os objetivos, a caracterização da pesquisa e a abordagem metodológica, o marco inicial deste estudo foi a busca de artigos, teses e dissertações relacionadas ao problema investigado. Para tanto, foram utilizadas palavras-chave previamente definidas em consonância com o objeto de estudo, o que possibilitou a identificação e seleção do repertório acadêmico pertinente. Os resultados da busca foram analisados e selecionaram-se produções embasadas de forma consistente. Gil (2008) usa o termo “quadros de referências” para remeter às produções que se comprometem com o rigor científico:

Alguns desses "quadros de referência" ou "grandes teorias" chegam mesmo a ser designados como métodos. É o caso do funcionalismo, do estruturalismo, da "compreensão", do materialismo histórico, da etnometodologia e do social-construtivismo (Gil, 2008, p. 18).

A seguir, apresenta-se o caminho metodológico adotado para o mapeamento teórico, a constituição do *corpus* investigativo e o processo interpretativo que envolveu a organização, classificação e análise final dos dados.

2.3 Mapeamento da Produção Científica

Como mencionado anteriormente, o primeiro passo na trajetória da pesquisa foi a revisão de artigos que abordam a temática em questão, para verificar os avanços da ciência nesse contexto, bem como as lacunas ainda existentes.

A principal ferramenta de busca empregada foi o *Google Acadêmico*. Para a busca, foram utilizados os seguintes termos: “Educação personalizada no ensino básico”, “Educação personalizada nos anos iniciais” e “Educación personalizada”. A partir dessa busca, foram encontrados dezoito artigos e, desses, foram aplicados os seguintes critérios de seleção: produções que abordam o conceito de educação personalizada e suas implicações para sua prática e os pressupostos para a educação básica. Após, foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: artigos que abordassem as expressões educação personalizada e comunitária, educação personalizada voltada para a cultura *maker* e educação personalizada no Ensino Superior. Com isso, foram mantidos nove artigos para análise (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos para análise

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
OLIVEIRA, N. L.	Análise dos critérios para uma educação personalizada em artigos da área de ensino publicados entre 2010-2020.	2021	Revista Exitus
LIMA JÚNIOR, A. SILVA, L. T.	O que é educação personalizada, afinal?	2024	Educação UFSM
GUERRERO, J. AHEDO, J.	La educación personalizada según García Hoz.	2020	Revista Complutense de Educación
GUERRERO, A. B.	El concepto de la persona en Víctor García Hoz.	2021	Revista de Ciencias de la Educación
CORREA, E. A.	Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica: estudio de revisión.	2022	Digital Publisher CEIT

GONZÁLEZ, P. P. CORIA, G. M. HERNÁNDEZ, J. F.	La singularidad según la educación personalizada en la era digital.	2017	Educación
GUERRERO, A. B.	Caracter singularizador del estilo de la educación personalizada.	1993	Cuadernos de Pensamiento
HOZ, V. G.	Sobre los variados reflejos de la educación personalizada.	1993	Cuadernos de Piensamientos
HOZ, V. G.	Sentido personal de la educación.	1952	Revista Espanhola de la pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta realizada no Google Scholar (2023).

Para o mapeamento das dissertações e teses, utilizamos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Quadro 2 apresenta os dados relacionados à quantidade de registros relativos a cada um dos termos utilizados. Destacamos que, para a busca, usamos os seguintes termos: “educação personalizada”; “sistema de personalização de ensino”; “ensino personalizado” e “educación personalizada” a fim de poder mapear os trabalhos existentes relacionados à temática investigada. Após, assim como para a seleção dos artigos, foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: dissertações e teses que abordassem as expressões educação personalizada e comunitária, educação personalizada voltada para a cultura *maker* e educação personalizada no Ensino Superior. Com isso, obtivemos 39 produções científicas, sendo mantidas quatro produções, que estavam de acordo com os parâmetros de análise.

Quadro 2 – Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros

TERMOS	NÚMERO DE REGISTROS
Educação personalizada	7
Sistema de personalização de ensino	11
Ensino personalizado	20
Educación personalizada	1

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento de dados, realizado no mês de fevereiro de 2025, obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também foram realizadas buscas na base de dados de *Tesis Doctorales* das Universidades Espanholas (2025).

Quadro 3 – Dissertações e teses selecionadas

AUTOR	TÍTULO / INSTITUIÇÃO / ÁREA	NÍVEL	ANO
Oliveira, N. L.	Educação personalizada: uma análise comparativa entre o que se propõe na literatura e o que compreendem os professores. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ensino das Ciências.	M	2022
Atencias-Echeverría, L.	Educación personalizada: base para una educación de calidad. Universidad de la Rioja. Psicología da Educação.	M	2022
Celestino, E. H.	Uma proposta de framework para a personalização de processos educativos no contexto do blended learning. Universidade de São Paulo. Administração.	D	2024
Terres, M. B.	Cartografia de projetos de aprendizagem: uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico. Unisinos. Design Estratégico.	D	2021

Fonte: Mapeamento elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (abr. 2024).

Os artigos, as dissertações e as teses apresentados nos Quadros 1 e 3, respectivamente, são abordados e analisados no capítulo 3, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa.

2.4 Constituição do *corpus* investigativo

Além das produções selecionadas no mapeamento teórico (Quadro 4), o *corpus* investigativo também é composto pela obra de Víctor García Hoz.

Víctor García Hoz foi um dos principais responsáveis por renovar o pensamento educacional no século XX. Criador da metodologia da educação personalizada, consolidou-se como referência internacional ao propor uma pedagogia centrada no ser humano e atenta às exigências do tempo presente. Sua ampla produção acadêmica e atuação profissional influenciaram reformas educacionais em diversos países e continuam a oferecer fundamentos para compreender a educação em sua dimensão integral e transformadora.

Quadro 4 – Material da pesquisa bibliográfica: obras de Víctor García Hoz

LIVROS	CAPÍTULOS DE LIVROS	ARTIGOS
HOZ, V.G. Educação Personalizada. Valladolid: Miñón, 1970. HOZ, V.G. Pedagogia visível, educação invisível. 1988. HOZ, V.G. Tratado de Educación Personalizada. El concepto de la persona. Ediciones Rialp, S.A. 1993. HOZ, V.G. Tratado de Educación Personalizada. Introduccion General a una Pedagogia de la Persona. Ediciones Rialp, S.A, 1993.	HOZ, V.G. Questões fundamentais da educação. 1969. HOZ, V.G. Educar: uma difícil tarefa. 1981. HOZ, V.G. Princípios de pedagogia sistemática. 1960.	HOZ, V.G. Sentido personal de la educación. Revista Espanhola de la Pedagogia. Madrid. 1952. HOZ, VG. Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. Cuadernos de Piensamentos. 1993.

Fonte: Autoria própria (2025).

A seguir, no Quadro 5, é possível verificar o aporte teórico – artigos, teses e dissertações – utilizado como material de pesquisa bibliográfica.

Quadro 5 – Material da pesquisa bibliográfica: artigos, dissertações e teses

TIPO	AUTOR/ANO	MATERIAL
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Atencias-Echeverría, 2022	Educación Personalizada, base para una educación de calidad.
ARTIGOS	Oliveira e Leite, 2021	Análise dos critérios para uma educação personalizada em artigos da área de ensino publicados entre 2010-2020.
	Lima Júnior e Silva, 2021	O que é educação personalizada, afinal?
	Guerrero e Ahedo, 2020	La educación personalizada según García Hoz. Revista Complutense de Educación.
	Guerrero, 2021	El concepto de la persona en Víctor García Hoz.
	Correa, 2022	Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica: estudio de revisión.
	González, Coria e Hernández, 2017	La singularidad según la educación personalizada en la era digital.

	Guerrero, 1993	Caracter singularizador del estilo de la Educación Personalizada.
DISSERTAÇÕES	Oliveira, 2022	Educação Personalizada: uma análise comparativa entre o que se propõe na literatura e o que compreendem os professores.
TESES	Celestino, 2024	Uma proposta de <i>framework</i> para a personalização de processos educativos no contexto do <i>blended learning</i> .
	Terres, 2021	Cartografia de projetos de aprendizagem: uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico.

Fonte: Autoria própria (2025).

2.5 Análise e interpretação dos dados

Para análise do *corpus* investigativo, utilizamos a abordagem hermenêutica. A perspectiva hermenêutica, nesta pesquisa, trata da ontologia da educação como uma prática do ser humano, a fim de compreender o sentido da experiência da educação personalizada. Dessa forma, realizou-se um processo interpretativo dos conceitos e significados presentes nos textos conduzido por uma leitura crítica voltada à conformidade dos dados, evitando possíveis antinomias na interpretação.

Gomes (1994) descreve a análise de dados hermenêuticos-dialéticos como uma abordagem que necessita do cenário histórico-social para que esta ocorra de forma contextualizada. O autor destaca dois pressupostos para realizarmos a análise de dados por meio dessa abordagem, que são os níveis de interpretação. O primeiro nível refere-se às determinações fundamentais, esclarecendo a situação social, econômica e política do cenário a ser pesquisado. No segundo nível de interpretação, o pesquisador deve relacionar os dados encontrados com a realidade da pesquisa, considerando o contexto descrito no primeiro nível de interpretação.

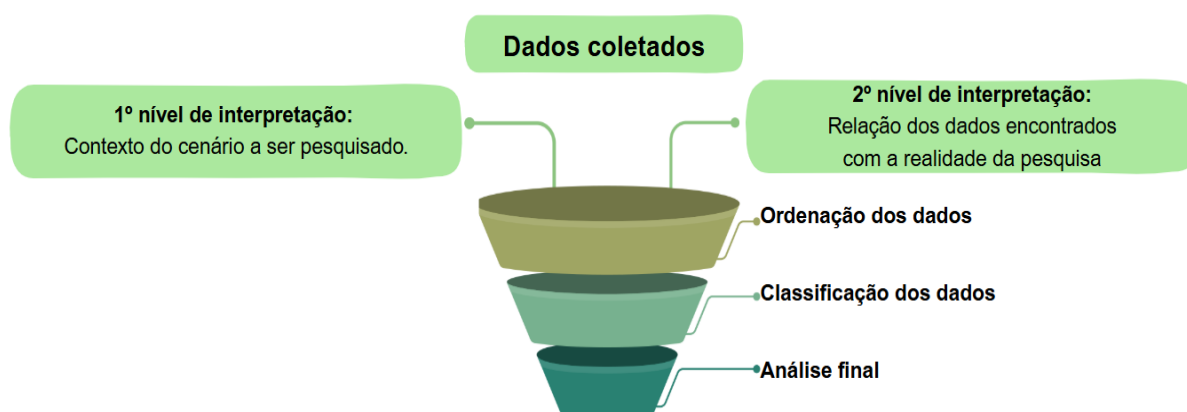
Para realizar a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, Gomes (1994), baseou-se nos registros de Minayo (1994) para descrever três passos fundamentais e cumpri-los com o devido rigor: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final.

Durante o primeiro passo, a ordenação dos dados, cabe ao pesquisador estruturar as informações obtidas na pesquisa, como, por exemplo, fazer a transcrição de entrevistas, releitura de materiais e, como no caso da presente pesquisa, realizar a leitura e a organização dos dados selecionados e analisados. No segundo passo, a classificação dos dados é o momento em que o pesquisador entende que as

informações coletadas não são dados objetivados, ou seja, necessita-se leitura e releitura para levantar possíveis críticas e questionamentos e, só então, elaborar as categorias de pesquisa de forma mais coerente. Por fim, a análise final é o momento em que o pesquisador encadeia os dados já analisados com as referências bibliográficas selecionadas para a pesquisa, a partir dos objetivos geral e específicos estabelecidos (Gomes, 1994).

A fim de ilustrar como essa abordagem descrita será desenvolvida na presente pesquisa, foi elaborado um diagrama (Figura 1), que analisamos a seguir:

Figura 1 – Diagrama da abordagem a partir dos dados coletados



Fonte: Autoria própria (2025), inspirada em Gomes (1994).

A abordagem hermenêutica, de acordo com Hermann (2002) e Gadamer (2006), consiste na pesquisa a partir da aproximação do tema pesquisado com o que já está intrinsecamente ligado ao pesquisador, desprendendo-se do paradigma metodológico tradicional, no qual prevalece a análise dos dados concretos e quantificáveis. Nesse sentido, Hermann (2002) contribui com a percepção de que a abordagem hermenêutica se propõe a ampliar as possibilidades de análise de dados qualitativos de forma subjetiva, entendendo que uma pesquisa tem diferentes possibilidades de interpretação:

É nessa medida que a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta: antes, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas (Hermann, 2002, p. 20).

Gadamer (2006), ao tratar da abordagem hermenêutica, propõe que, anterior à pesquisa, se faz necessária a autorreflexão a respeito da temática, relacionando as

vivências e os conhecimentos prévios do pesquisador, mantendo seu foco na temática e refletindo durante o processo de pesquisa.

Nesse sentido, a autora orienta-se por compreender a gênese conceitual da educação personalizada à luz da dialética estabelecida entre sua experiência docente, junto a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o horizonte teórico que sustenta esta investigação. Este movimento, de natureza interpretativa, busca aproximar a práxis pedagógica dos elementos constitutivos da abordagem, em um exercício contínuo de reflexão entre teoria e prática.

Nessa trajetória, a autora busca constituir uma unidade de sentido que emerge do diálogo entre as proposições do idealizador da educação personalizada, Víctor García Hoz, assim reconhecido, e as contribuições dos demais interlocutores teóricos que tensionam, ampliam e aprofundam essa perspectiva pedagógica.

Assim, pela via hermenêutica, a reflexão não se reduz a uma aplicação instrumental da teoria, mas configura-se como um processo interpretativo dos significados e projeta novas possibilidades para a prática docente. Dessa forma, consolida-se um repertório conceitual que, ao mesmo tempo em que se baseia em fundamentos históricos e filosóficos, desdobra-se em implicações concretas para a efetividade da educação personalizada nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: REVISÃO DE LITERATURA

Conforme apresentado no capítulo anterior, foram selecionados, lidos e analisados artigos, dissertações e teses que vêm ao encontro do primeiro objetivo específico desta pesquisa: analisar, por meio da revisão de literatura, os pressupostos sobre a educação personalizada difundidos pelos autores das dissertações, teses e artigos selecionados.

O critério de análise dos textos acadêmicos eleitos, no subcapítulo a seguir, foram os próprios objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, em cada artigo, dissertação e tese lidos, verificamos a existência do conceito de educação personalizada, inclusive se constavam pressupostos para a educação personalizada e, por fim, se havia decorrências para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 Leitura e análise das dissertações e teses

Este subcapítulo apresenta um panorama das dissertações e teses selecionadas sobre educação personalizada, destacando os principais conceitos, abordagens e contribuições dos autores estudados. Considerando os objetivos da pesquisa, observou-se de que forma essas produções contribuem para a compreensão do conceito de educação personalizada, bem como para a identificação de seus pressupostos e implicações pedagógicas.

Oliveira (2022), na dissertação *Educação personalizada: Uma análise comparativa entre o que se propõe na literatura e o que compreendem os professores*, baseia-se no pedagogo espanhol Victor García Hoz, para defender que o conceito de personalização ou educação personalizada está voltado a uma concepção educativa centrada no conceito de pessoa. Essa compreensão visa educar a partir da liberdade de escolhas, tornando cada pessoa capaz de desenvolver autonomia de pensamento e decisões, considerando suas diferentes relações: políticas, econômicas, sociais e familiares. A autora descreve que, como implicações para a educação personalizada, os objetivos educacionais são: liberdade de expressão, escolha e iniciativa. Também detalha os critérios estabelecidos por Hoz (1970) para desenvolver a educação personalizada: singularidade, criatividade, autonomia, liberdade, abertura e

comunicação. Oliveira (2022) conclui que, no que tange às perspectivas de mudança no sistema de ensino, a educação personalizada traz a possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa, indo ao encontro do desenvolvimento formal e pessoal dos estudantes.

Atencias-Echeverría (2022), em seu trabalho de conclusão de curso, descreve o conceito da educação personalizada como a educação do estudante enquanto protagonista, desenvolvendo-se em sua integralidade. Nesse sentido, a autora descreve que o critério dessa metodologia é capacitar a pessoa para criar e executar seu plano pessoal de vida, à medida que desenvolve suas capacidades ao longo do tempo. A autora ainda descreve critérios relacionados a quatro dimensões do sujeito: dimensão corporal (aspectos físicos e anatômicos), dimensão afetiva (sentimentos e emoções), dimensão livre (liberdade de escolha) e dimensão intelectual (aspectos cognitivos de percepção e memória). Nesse sentido, aponta que a educação personalizada é a composição do ensino a partir dos fundamentos educacionais e das dimensões da pessoa. Por fim, o estudo conclui que os pressupostos para a prática da educação personalizada, de acordo com a sua experiência, podem se dar através de ilhas de trabalho, respeitando individualidades, interesses e tempos de cada estudante.

Celestino (2024), em sua tese, *Uma proposta de framework para a personalização de processos educativos no contexto do blended learning*, composta pela produção de três artigos voltados para a temática central, descreve o conceito de educação personalizada como instruções ajustadas a necessidades, interesses de aprendizagem e interesses específicos dos estudantes. O autor se embasou nos critérios presentes nos documentos do *Department of Education e Office Educational Technology* de 2010. A partir desses, considera-se que a educação personalizada tem, como parte das implicações, um ambiente personalizado, com objetivos e conteúdos ajustados ao ritmo dos estudantes. Celestino (2024) conclui que, como pressupostos para a educação personalizada, há a necessidade de englobar a individualização e diferenciação no processo de ensino, bem como o uso de artefatos tecnológicos digitais, aderindo ao cenário contemporâneo da educação, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e engajador.

Terres (2021), em sua tese, descreve a educação personalizada como uma das práticas pedagógicas que promovem o protagonismo do estudante. Como

pressupostos, a autora considera necessário tornar o estudante corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, através de estratégias de problematização e do desenvolvimento da criatividade. Como decorrências para a educação personalizada, Terres (2021) menciona a importância da mediação e intervenção dos professores nos pequenos grupos de estudantes, atendendo às necessidades e interesses dos estudantes de forma interdisciplinar.

A partir da análise realizada, foi possível elaborar um quadro comparativo das dissertações e tese (Quadro 6), destacando o que cada autor relata a respeito do conceito, pressupostos e decorrências da educação personalizada. Nesse processo, foram identificadas unidades de sentido nas obras, a partir das quais se definiram os seguintes eixos temáticos de análise: (a) organização escolar; (b) papel do professor; c) o estudante e (d) relação professor-estudante, como se observa a seguir.

Quadro 6 – Análise comparativa entre o trabalho de conclusão, as dissertações e as teses

AUTOR(A) NÍVEL TÍTULO	CONCEITO DE EDUCAÇÃO PERSONALIZADA	PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PERSONALIZADA	DECORRÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA
CELESTINO, E. H. (2024). Doutorado. Uma proposta de framework para a personalização de processos educativos no contexto do blended learning.	Instruções ajustadas às necessidades, interesses de aprendizagem e interesses específicos dos estudantes.	Proporcionar ambiente personalizado, tendo objetivos e conteúdos ajustados ao ritmo dos estudantes.	Organização escolar: É necessário englobar a individualização e artefatos tecnológicos digitais. O estudante: Centro do processo educativo, cujas necessidades, interesses e ritmos orientam a personalização. Ele é aprendiz ativo, singular.
OLIVEIRA, N. L. (2022). Trabalho de Conclusão de Curso. Educação Personalizada: uma análise comparativa entre o que se propõe na literatura e o que compreendem os professores.	Educar a partir da liberdade das escolhas, considerando as diferentes relações.	Crítérios: singularidade, criatividade, autonomia, liberdade, abertura e comunicação.	Organização escolar: Possibilidade de aprendizagem mais significativa, indo ao encontro do desenvolvimento formal e pessoal dos estudantes. O estudante: protagonista da aprendizagem, autônomo nas escolhas, criativo e expressivo, em constante diálogo com os professores e colegas.

ATENCIAS-ECHEVERRÍA, L. (2022). Mestrado. Educación Personalizada: base para una educación de calidad.	O estudante como protagonista, desenvolvendo-se integralmente.	Capacitar a pessoa para criar e executar seu plano pessoal de vida, considerando as dimensões do sujeito: corporal, afetiva, livre e intelectual.	Papel do professor: Pode se dar através de ilhas de trabalho, respeitando as individualidades, interesses e tempos de cada estudante. O estudante: Protagonista do processo educativo, autor de seu plano de vida, ser integral em múltiplas dimensões.
TERRES, M. B. (2021). Doutorado. Cartografia de projetos de aprendizagem: uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico.	Prática pedagógica que promove o protagonismo do estudante.	O estudante é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem através de estratégias de problematização e do desenvolvimento da criatividade.	Relação professor-estudante: A mediação e intervenção dos professores nos pequenos grupos de estudantes atendem às necessidades e interesses dos estudantes de forma interdisciplinar. O estudante: Protagonista e corresponsável pelo seu aprendizado, criativo, reflexivo e crítico, cujas necessidades e interesses orientam as práticas pedagógicas, em um contexto de interação mediada pelo professor e de interdisciplinaridade.

Fonte: Autoria própria (2025).

Diante da análise realizada nas teses e dissertações, podemos verificar que o conceito de educação personalizada aponta para uma concepção pedagógica que reconhece o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, organizando o ensino a partir de seus interesses, necessidades e potencialidades, de modo a favorecer trajetórias formativas singulares, o desenvolvimento integral e a autonomia.

A educação personalizada tem pressupostos a serem respeitados para desenvolver as competências individuais de cada estudante, de modo que este possa usar suas habilidades cognitivas e sociais na sua trajetória pessoal. Ademais, a leitura e análise das contribuições de Oliveira (2022), Atencias-Echeverría (2022), Celestino (2024) e Terres (2021) permitem identificar pressupostos centrais que orientam a

prática da educação personalizada. São eles: a) o estudante como sujeito central e protagonista do processo educativo; b) prática pedagógica flexível, capaz de integrar múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem; c) processos educativos que respeitem a singularidade, interesses os ritmos individuais do estudante; d) autonomia e liberdade para que o estudante exerça escolhas conscientes em seu processo de aprendizagem.

Nessa forma de compreender a educação personalizada, fica claro que não se trata apenas de individualização de tarefas, mas abrange o desenvolvimento integral do estudante, incluindo dimensões cognitivas, afetivas, físicas e sociais, bem como a capacidade de planejar e gerir seu próprio percurso formativo. Logo, a mediação docente e a flexibilidade do ambiente de aprendizagem constituem elementos indispensáveis para que a educação personalizada se efetive, garantindo que o engajamento e a criatividade do estudante sejam promovidos em diálogo contínuo com os educadores.

Como demonstrado, anteriormente, no Quadro 6, o exercício interpretativo permitiu compreender de que forma o conceito e os pressupostos da educação personalizada, defendidos pelos autores, desdobram-se em decorrências para a práxis pedagógica. Nesse sentido, durante a análise, emergiram significativos eixos temáticos.

Inicialmente, a organização escolar, entendida como eixo fundamental para a efetivação da educação personalizada, seja pela possibilidade de estruturar práticas alinhadas à abordagem, seja pela integração e remodelagem do currículo existente, de modo a adequá-lo aos tempos e ritmos que favoreçam a coerência desse modelo educativo.

Outro eixo refere-se ao papel do professor, compreendido como elemento norteador da prática pedagógica. Nessa perspectiva, cabe ao docente assumir funções que não apenas promovam a educação personalizada, mas também possibilitem que cada estudante se reconheça como sujeito ativo do processo formativo. Nesse sentido, evidencia-se também o eixo do estudante, cuja participação exige clareza quanto às possibilidades de atuação inerentes à abordagem, atribuindo-lhe corresponsabilidade pela própria aprendizagem.

Por fim, destaca-se a relação professor-estudante como eixo indispensável, pois, ao flexibilizar estratégias de ensino e criar espaços de diálogo, o docente favorece a

construção de sentidos compartilhados, condição necessária para que a aprendizagem se realize como processo hermenêutico. Nessa perspectiva, a interação entre professor e estudante não se limita a uma relação funcional, mas se configura como espaço de interpretação mútua, no qual ambos se constituem e se transformam em sua historicidade.

3.2 Leitura e análise dos artigos

O subcapítulo a seguir oferece uma visão geral dos artigos analisados sobre educação personalizada, evidenciando os conceitos centrais, as abordagens adotadas e as contribuições dos autores. À luz dos objetivos desta pesquisa, buscou-se compreender como essas produções esclarecem o conceito de educação personalizada, além de revelar seus fundamentos e as consequências pedagógicas decorrentes.

Oliveira e Leite (2021), no artigo *Análise dos critérios para uma educação personalizada em artigos da área de ensino publicados entre 2010-2020*, conceitualizam a educação personalizada como uma concepção pedagógica que valoriza o estudante em sua singularidade, como um ser único e relacional em um processo de construção. O artigo destaca a ascensão da metodologia elaborada pelo pedagogo espanhol Víctor García Hoz, a partir de 1970, que prioriza os pressupostos da educação personalizada: singularidade, autonomia, liberdade, abertura e comunicação para um ensino voltado às demandas do século XXI. Os autores também mencionam as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que se aproximam dos pressupostos mencionados anteriormente. Os autores consideram que as decorrências para a educação personalizada são: o currículo flexível, para atender aos diferentes níveis e tempos de aprendizagem; a avaliação contínua, avaliando o processo de aprendizagem e não somente a entrega do desempenho; o vínculo entre professores e estudantes, promovendo um ambiente relacional de crescimento pessoal; ambiente de aprendizagem inclusivo, que acolha e respeite as diferenças de cada estudante.

Lima Júnior e Silva (2021), no artigo *O que é educação personalizada, afinal?*, descrevem o conceito de educação personalizada como um modelo pedagógico centrado nas potencialidades do estudante. Estes apontam os pressupostos desse

modelo pedagógico, sendo eles: o estudante como centro de seu desenvolvimento educacional; o desenvolvimento integral do sujeito, desenvolvendo competências intelectuais e socioemocionais; a liberdade responsável, dando autonomia de escolha aos estudantes e ensinando-lhes a agir com responsabilidade e ética perante suas escolhas; a relação e interação do professor com o estudante, respeitando suas potencialidades, limitações e tempos; as relações interpessoais do estudante, que por meio da convivência e do diálogo, potencializam o autoconhecimento e as relações interpessoais. Os autores apresentam os resultados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos e na Europa, quando grupos de pesquisa buscaram as tendências educacionais para a próxima década. Lima Júnior e Silva (2021) indicam que essas informações estão disponibilizadas em dois documentos principais: o relatório europeu *A vision and strategy for technology enhanced learning: report from the STELLAR Network of Excellence* e o relatório norte-americano *A roadmap for education technology*. Nesse sentido, para os autores, a educação personalizada tem como decorrências: a versatilidade do currículo, composto pelas necessidades e interesses do estudante; o uso de metodologias que promovam o trabalho colaborativo e a resolução de problemas; a avaliação do percurso e aprendizagem e autoavaliação como ferramentas de autoconhecimento; a necessidade da formação docente, para que os professores estejam preparados para ter um olhar sensível a respeito das necessidades de cada estudante, que promova o diálogo e as interações, que tenha escuta ativa e que seja capaz de personalizar os conteúdos e estratégias para os estudantes.

Guerrero e Ahedo (2020), no artigo *La educación personalizada según García Hoz*, reafirmam, a partir das competências e dos princípios metódicos, a relação entre as idiossincrasias do sujeito e as relações conviviais durante as aulas, visando uma educação para a convivência, no sentido da dimensão social, compreendendo que a personalização está intrinsecamente ligada ao âmbito intersubjetivo e dialógico para desenvolver o pensamento emancipatório. Os autores apontam três pressupostos para uma educação personalizada: o primeiro deles é a singularidade, entendendo que cada pessoa é única, formada por suas particularidades, tanto como formação de caráter e emoções, quanto na sua forma de aprender; posteriormente, citam a abertura, como potencial de diálogo e troca de aprendizagens cognitivas e socioemocionais com colegas e professores; por fim, trazem a autonomia, que

conduzida com responsabilidade, forma os estudantes para tomarem decisões e conduzirem suas escolhas pessoais. Como decorrências para a educação personalizada na Educação Básica, destacam a relação entre professor e estudante, como um encontro pessoal, e não somente convencional. Também destacam como decorrência, a escola como ambiente acolhedor, de diálogo e que promova o pertencimento no contexto escolar e social.

Guerrero (2021), no artigo *El concepto de la persona en Víctor García Hoz*, reflete acerca de sua percepção de que Victor García Hoz, em suas produções, deixou de dar ênfase à perspectiva de pessoa. O autor aponta o conceito de educação personalizada como um pensamento aristotélico por origem e sintetiza o humanismo e o realismo pedagógico, visando uma educação integral do sujeito. O principal pressuposto demarcado é de que a educação personalizada intenciona o entendimento do homem como pessoa, por seus princípios e ações. Como decorrências para a educação personalizada, afirma que esta deve se encarregar de aperfeiçoar, aflorar e fortalecer as capacidades individuais do estudante, desenvolvendo sua personalidade.

Correa (2022), no artigo *Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica: estudio de revisión*, descreve a educação personalizada como uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento integral do estudante, respeitando individualidades e potencialidades do sujeito, com enfoque na aprendizagem ativa e significativa. Como pressupostos, o autor aponta três critérios: respeito à individualidade do estudante, tendo em vista que cada sujeito tem suas particularidades; interação ativa entre professor e estudante, uma vez que o professor media o processo educativo, estimulando a autonomia na aprendizagem; formação integral do estudante, visando, além dos aspectos cognitivos, os aspectos sociais e emocionais deste. Por fim, conclui que as decorrências para uma educação personalizada no Ensino Fundamental implicam na adaptação do currículo, propondo metodologias diversificadas e a valorização da autonomia do estudante na tomada de decisões.

González, Coria e Hernández (2017), no artigo *La singularidad según la educación personalizada en la era digital*, definem a educação personalizada como uma abordagem que valoriza o estudante em sua integralidade, considerando a sua singularidade para a aprendizagem autônoma e responsável. Os autores destacam

quatro principais pressupostos para a educação personalizada: o estudante como protagonista da ação educativa, considerando sua dignidade e ética; a dimensão relacional, na interação com colegas, professores e comunidade para a construção da pessoa; a dimensão do ser humano, com uma educação para formação intelectual, social, afetiva, ética e espiritual; a autonomia e liberdade pautadas na responsabilidade, desenvolvendo as competências de gestão das escolhas para a construção de um projeto de vida. No que diz respeito às decorrências para a educação personalizada na Educação Básica, estes apontam algumas ações necessárias: currículo flexível e significativo, que dialogue com as necessidades e potencialidades do estudante; professor como mediador ativo, promovendo autonomia e tornando-se um facilitador do desenvolvimento pessoal; a escola como ambiente respeitoso, sendo espaço de diálogo, respeito e colaboração; a avaliação contínua e personalizada, de acordo com o processo de aprendizagem de cada estudante.

Guerrero (1993), no artigo *Caracter singularizador del estilo de la educación personalizada*, descreve o conceito de educação personalizada como um método de ensino que é centrado na individualidade e no ritmo de aprendizagem de cada estudante. Como pressupostos para a educação personalizada, o autor indica três pontos específicos: educação diferenciada e adaptada às necessidades de cada estudante; educação integral e integradora, direcionando os métodos de ensino para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ético e espiritual; e educação efetiva, usando metodologias para uma aprendizagem significativa, no contexto em que os estudantes estão inseridos. Também destaca as possibilidades e decorrências para a educação personalizada na Educação Básica: a inserção de metodologias adequadas para o perfil de cada estudante, promovendo aprendizagem significativa; a promoção do estudante como sujeito ativo na aprendizagem, sendo responsável por suas escolhas e entregas; a formação cognitiva e afetiva dos estudantes, desenvolvendo competências para a vida social; e o professor como mediador e incentivador da autonomia de seus estudantes.

A partir da análise realizada, elaborou-se um quadro comparativo entre os artigos (Quadro 7), destacando as contribuições de cada autor em relação ao conceito, pressupostos e decorrências da educação personalizada. Nesse processo, além dos eixos temáticos identificados na análise das dissertações e teses, quais sejam:

organização escolar, papel do professor, relação professor-estudante e o estudante, também foi identificado o eixo processo avaliativo, conforme apresenta-se a seguir.

Quadro 7 – Análise comparativa entre os artigos

AUTOR(A) ANO TÍTULO	CONCEITO DE EDUCAÇÃO PERSONALIZADA	PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PERSONALIZADA	DECORRÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA
OLIVEIRA; LEITE, 2021 Análise dos critérios para uma educação personalizada em artigos da área de ensino publicados entre 2010-2020	Concepção pedagógica que valoriza o estudante na sua singularidade, como um ser único e relacional em um processo de construção.	Singularidade, autonomia, liberdade, abertura e comunicação.	Organização escolar: Currículo flexível; Ambiente de aprendizagem inclusivo. Avaliação escolar: Avaliação contínua. Relação professor-estudante: Vínculo entre professores e estudantes. O estudante: Singularidade, como um ser único e relacional em um processo de construção.
LIMA JÚNIOR; SILVA, 2021 O que é Educação Personalizada, afinal?	Modelo pedagógico centrado nas potencialidades do estudante.	Estudante como centro do seu desenvolvimento educacional; Desenvolvimento integral do sujeito; Liberdade responsável; Relação e interação do professor com o estudante; Relações interpessoais do estudante.	Organização escolar: Versatilidade do currículo; Necessidade de formação e capacitação docente. Papel do professor: Uso de metodologias ativas. Avaliação escolar: Avaliação do percurso e da aprendizagem. O estudante: Centro de seu desenvolvimento intelectual e socioemocional exercendo a liberdade responsável.
GUERRERO, AHEDO, 2020 La educación personalizada según García Hoz	Educação para a convivência, intrinsecamente ligada ao âmbito intersubjetivo e dialógico para desenvolver o pensamento emancipatório.	Singularidade, abertura e autonomia.	Relação professor-estudante: Relação entre professor e estudante como um encontro pessoal. Organização escolar: Escola como ambiente acolhedor, de diálogo e que promova o pertencimento no contexto escolar e social. O estudante: Tomada de decisões que conduzem suas escolhas pessoais.

GUERRERO, 2021 El concepto de la persona en Víctor García Hoz	Pensamento aristotélico por origem, que sintetiza o humanismo e o realismo pedagógico, visando uma educação integral do sujeito.	Entender o homem como pessoa, por seus princípios e ações.	Organização escolar: Encarrega-se de aperfeiçoar, aflorar e fortalecer as capacidades individuais do estudante, desenvolvendo sua personalidade. O estudante: Desenvolvimento de sua personalidade.
CORREA, 2022 Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica: estudio de revisión	Abordagem educacional centrada no desenvolvimento integral do estudante, com enfoque na aprendizagem ativa e significativa.	Respeito à individualidade do estudante; Interação ativa entre professor e estudante; Formação integral do estudante.	Organização escolar: Adaptação do currículo. Papel do professor: Metodologias diversificadas. Relação professor-estudante: Valorização da autonomia do estudante na tomada de decisões.
GONZÁLEZ; CORIA; HERNÁNDEZ, 2017 La singularidad según la educación personalizada en la era digital	Abordagem que valoriza o estudante em sua integralidade, considerando a sua singularidade para a aprendizagem autônoma e responsável.	Estudante como protagonista da ação educativa; Dimensão relacional: a relação com colegas, professores e comunidade escolar; Dimensão do ser humano; Autonomia e liberdade.	Organização escolar: Currículo flexível e significativo; Escola como ambiente respeitoso. Papel do professor: Professor como mediador ativo. Avaliação escolar: Avaliação contínua e personalizada. Papel do estudante: Protagonista da ação educativa, considerando sua dignidade e ética.
GUERRERO, 1993 Caracter singularizador del estilo de la Educación Personalizada	Método de ensino centrado na individualidade e no ritmo de aprendizagem de cada estudante.	Educação diferenciada e adaptada às necessidades de cada estudante; Educação integral e integradora, direcionando os métodos de ensino para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ético e espiritual.	Papel do professor: Inserção de metodologias adequadas ao perfil de cada estudante; Professor como mediador e incentivador da autonomia dos estudantes. O estudante: Estudante como sujeito ativo na aprendizagem. Organização escolar: Formação cognitiva e afetiva dos estudantes. O estudante: Sujeito ativo na aprendizagem, responsável por suas escolhas e entregas.

Fonte: Autoria própria (2025).

Com base nos objetivos geral e específicos propostos no projeto, verificamos que os autores dos artigos entendem que a educação personalizada é uma educação

que promove o desenvolvimento integral do estudante, centrado nas suas individualidades e potencialidades. Como pressupostos, a maioria cita os critérios da educação personalizada, cunhada por Víctor García Hoz (1970), que são: singularidade, abertura e autonomia. Além disso, os autores também ressaltam a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Tal como evidenciado nas teses e dissertações, os eixos temáticos organização escolar, papel do professor, estudante e relação professor-estudante também se manifestam nas decorrências para a educação personalizada, juntamente com a avaliação escolar. Com isso, reforçamos a compreensão dos eixos: organização escolar, como possibilidade de estruturar práticas e remodelar o currículo de modo a respeitar tempos e ritmos, garantindo coerência com a abordagem; o papel do professor, o qual assume função orientadora, promovendo a personalização do ensino e estimulando a participação ativa do estudante; eixo do estudante que requer clareza quanto às possibilidades de atuação, reconhecendo sua corresponsabilidade pela própria aprendizagem; a relação professor-estudante, constituindo um espaço de diálogo e interpretação mútua, fundamental para a construção de sentidos e para a aprendizagem. Incluímos, então, a avaliação escolar como eixo que contempla as possibilidades de avaliação na educação personalizada.

4 EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: A PERSPECTIVA DE VICTOR GARCIA HOZ

Conforme evidenciado pelo mapeamento teórico do capítulo anterior, Victor Garcia Hoz assume papel central como criador da metodologia da Educação Personalizada, consolidando-se como o autor fundamental nesse tema. Neste capítulo, são apresentadas: uma breve biografia do autor, destacando sua trajetória acadêmico-científica; a gênese do conceito de educação personalizada, de acordo com sua obra; e a análise da produção do autor a partir dos eixos temáticos construídos no capítulo anterior em relação às decorrências para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, este capítulo atende a um dos objetivos da pesquisa, que consiste em contextualizar a gênese do conceito de educação personalizada e relacioná-lo às dimensões trabalhadas por Victor Garcia Hoz em suas produções acadêmico-científicas.

4.1 Notas introdutórias sobre o autor

O criador da metodologia da educação personalizada foi Víctor García Hoz (1970), pedagogo e doutor em Filosofia, primeiro doutor em Pedagogia da Universidade Complutense de Madrid. Professor da educação básica e universitária, contribuiu ativamente para a reforma educacional de seu país, participando na fundação da Sociedade Espanhola de Pedagogia no ano de 1949, junto a outros colaboradores (Rubio, 1970).

Nos anos 1960, impulsionou o movimento pedagógico da educação personalizada, renovando o cenário da educação e influenciando mudanças educacionais em outros países como Portugal, Irlanda, Austrália e em quase todos os países da América Latina. Também contribuiu com os processos pedagógicos contemporâneos, a partir de pesquisas voltadas para a perspectiva da personalidade de cada estudante que compõe a sala de aula, ampliando as discussões e possibilidades da práxis pedagógica (Instituto Storico San Jose Mariá Escrivá, 2025).

Ainda no ano de 1960, Hoz lançou o livro *Princípios de pedagogia sistemática*, no qual descreve o conceito de pedagogia como uma ciência única, cujo objeto de estudo é a educação, portanto um objeto de múltiplas ciências. Na obra, também

disserta a respeito da influência da sociedade na educação, descrevendo as principais características sociais que influenciam a educação. São elas: a sociedade como determinante da finalidade da educação; a sociedade como entidade que proporciona o desenvolvimento humano; e a sociedade como um conjunto de estímulos para o processo educativo (Hoz, 1960).

Após nove anos, Víctor García Hoz publicou uma nova obra intitulada *Questões Fundamentais da Educação*. Nesta, o autor descreve a educação a partir da perspectiva ocidental do homem. Também explica sua visão do problema da educabilidade, apontando que, como sociedade, temos a crença de que o ser humano pode desenvolver suas habilidades para ser perfeito (Hoz, 1969). Porém, somos imperfeitos. Então, forçamos a educação para objetivos que não necessariamente serão alcançados na sua totalidade. Com isso, ele reforça que a possibilidade da educação está diretamente ligada às capacidades humanas.

Hoz (1952), no artigo *Sentido personal de la educación*, descreve a educação personalizada como uma abordagem pedagógica na qual o estudante, com suas singularidades, é o centro da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito. O autor destaca, como pressupostos para a educação personalizada, quatro critérios: valor da pessoa, como ser único com seus valores e ideias; liberdade e responsabilidade, que promovem a autonomia e o compromisso ético dos estudantes; o aprendizado por meio das relações, uma vez que as interações sociais tornam a aprendizagem mais significativa; a integralidade, como desenvolvimento cognitivo, social, emocional e moral dos estudantes. Ele conclui que as decorrências para a educação personalizada na Educação Básica são: a adaptação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; a valorização da interação e aproximação entre professores e estudantes; o desenvolvimento das competências socioemocionais, preparando o estudante para os desafios sociais que enfrentará.

Hoz (1970) foi um incentivador da formação de professores voltada à ciência empírica na pedagogia contemporânea. Ao definir a educação personalizada como uma perspectiva educacional, esclarece que o professor precisa compreender a idiossincrasia e a totalidade do estudante e, através do saber científico da educação, deve operar as práticas pedagógicas como integradoras, e não de forma isolada. Ele afirma a importância de mantermos as práticas pedagógicas tradicionais que sejam

fundamentais para a formação do ser humano, revisando-as e recolocando-as no contexto atual, voltadas à especificidade de cada sujeito.

Inicialmente, Hoz (1970) aponta a compreensão da educação do sujeito como processo coletivo cultural e moral, associado à singularidade. Nesse sentido, destaca a necessidade do educador estar atento à docência coletiva, para que não perca de vista a subjetividade de cada estudante que compõe o grupo. A educação personalizada tem o intuito de incentivar os estudantes a aperfeiçoarem sua capacidade de autonomia, liberdade, aprendizagem, uma vez que essas características contribuem para a comunidade escolar na qual cada estudante está inserido.

Hoz (1970) entende que a sala de aula, como coletivo, oferece o mesmo estímulo para determinado grupo de estudantes. A intencionalidade da educação personalizada é possibilitar o ambiente de aprendizagem com desafios que atendam às peculiaridades de cada um, mantendo a atenção constante no percurso de cada estudante. Nesse sentido, a metodologia não exclui a práxis pedagógica construída historicamente, visando necessariamente atender às demandas educacionais do contexto.

O significado mais profundo da educação personalizada não se encontra no fato de ser uma forma ou um método novo de ensino mais eficaz, mas em converter o trabalho do aprendiz num elemento de formação pessoal através da escolha de trabalhos e da adaptação de responsabilidades por parte do próprio aluno (Hoz, 1970, p. 39).

Nesse contexto, o autor destaca o papel das universidades na formação de professores por meio da dialética, promovendo debates, oportunizando um ambiente de diálogo constante, para a progressão da formação dos futuros professores, visando a reflexão filosófica e a racionalidade dos desafios da aprendizagem, utilizando a técnica e a ciência do fazer pedagógico.

A partir desse entendimento, Hoz iniciou, na Espanha, a construção da convergência da pedagogia tradicional com a ciência empírica, promovendo o que hoje chamamos de pedagogia contemporânea. O autor acreditava que a pedagogia necessariamente deveria estar aberta para compor novas perspectivas considerando as existentes (Hoz, 1970).

O Professor García Hoz estava persuadido também de que a pedagogia deveria estar permanentemente aberta, escancarada para os problemas da vida real, com toda a sua complexidade e riqueza de perspectivas; de que

era absolutamente necessário que a teoria e as práticas pedagógicas não se isolassem em âmbitos fechados de esforços infrutíferos. (...) nos fazia ver e compreender, com aquela peculiar simplicidade e clareza expositiva – ambas as dimensões integradoras e complementares do professor no saber científico da educação: a da superação dialética na conservação (da melhor tradição filosófica ou especulativa da educação) e renovação (rumo a modelos de educação científico-positivos contemporâneos, mais objetivos e exatos), e a do constante apoio mútuo entre teoria e *práxis* educacional (Rubio, 1970, p. 11).

Ao manter a coerência de suas perspectivas pedagógicas, Hoz (1970) defende uma *práxis* pedagógica fundamentada na concepção de *educação integral*, isto é, compreendendo o ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, ética, social e espiritual. Nesse sentido, o autor elucida que o horizonte de compreensão da educação personalizada se constitui pelo reconhecimento da “[...] dignidade da pessoa humana como eixo nuclear de uma educação integral unitária da pessoa humana: a educação personalizada [...]” (Hoz, 1970, p. 11). Assim, a educação personalizada propõe uma formação que considera o estudante em sua totalidade, reconhecendo tanto os aspectos que o aproximam dos outros quanto às singularidades que o tornam único.

Algumas décadas depois, o autor lançou um título baseado na Filosofia da Educação. Em *Educar: uma difícil tarefa*, Hoz (1981) descreve a preocupação educativa com a fundamentação religiosa/espiritual, trazendo a perspectiva de que, através dos princípios fundamentais da educação cristã, é possível formar pessoas de maneira mais humana e profunda. Apesar de não tratar diretamente da educação personalizada, é possível perceber que essas compreensões reverberam em sua obra posterior sobre o tema, sugerindo a importância, para o autor, da observação do sujeito em todas as suas dimensões e das relações de afeto entre os atores envolvidos no processo educativo.

Alguns anos após, o autor lançou uma nova publicação, na qual defende sua perspectiva de educação. Intitulado *Pedagogia visível, educação invisível*, Víctor García Hoz (1988), descreveu criteriosamente o papel da pedagogia como formação cognitiva dos estudantes, o papel da escola que é visível a todos os envolvidos no processo, desde os professores, os estudantes e as famílias. A clareza dos documentos organizacionais, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos, junto às estratégias de aprendizagens, sejam elas tradicionais ou modernas, são necessárias, mas não suficientes para a educação dos sujeitos. Nesse sentido, Hoz (1988a) aponta como educação invisível a participação da escola na formação

da personalidade e dos valores dos estudantes. Para o autor, essa formação se dá de forma subjetiva, através dos exemplos dos educadores, do ambiente escolar saudável e das relações estabelecidas entre estudante-estudante e professor-estudante. Nessas relações, o autor enfatiza a importância do reflexo positivo no tratamento empático e respeitoso entre todos os envolvidos. Finaliza a obra alertando para a preocupação com a educação puramente tecnicista, que busca formar os estudantes para serem úteis à sociedade do trabalho. Para ele, a educação deve instruir o desempenho cognitivo, a formação ética e humanizada dos estudantes.

Em 1993, Hoz publicou o artigo *Sobre los variados reflejos de la educación personalizada*, no qual relata os diferentes impactos da educação personalizada na vida dos estudantes. A esse respeito, o autor descreve quatro principais reflexos positivos da educação personalizada na formação integral dos estudantes: a ação de forma consciente, entendendo que mesmo com a liberdade de algumas escolhas na aprendizagem, um cidadão em comunidade precisa cumprir regras e prazos; aponta que, pessoalmente, o efeito mais importante é de que o estudante escreva e execute um projeto de estudos a partir de seu interesse e escolhas, pois, dessa forma, poderá se tornar um adulto capaz de gerenciar seus projetos de vida pessoal e profissional; o desenvolvimento da capacidade ética é descrita como uma capacidade positivamente desenvolvida de modo que as ações do sujeito sejam para o bem estar individual e coletivo; e, por fim, ressalta que a educação personalizada promove a alegria de viver, entendendo que os estudantes, tendo propósitos individuais e desenvolvendo seus projetos pessoais, pautados no bem coletivo, reconhecem a alegria de viver e conviver com a sua comunidade (Hoz, 1993a).

Destacamos como material relevante para a presente pesquisa a coleção de livros do *Tratado de Educación Personalizada*, elaborados e publicados entre 1988 e 1997. Hoz organizou essa obra com a participação de professores europeus e americanos, buscando uma visão educativa mais abrangente e pensando em estudiosos da pedagogia, para que eles tivessem material de trabalho e, também, tempo de reflexão para embasar suas práticas educacionais. O autor dirigiu cada título de sua obra para uma especificidade das práticas da educação personalizada.

Uma das obras de maior relevância desse tratado (1993) é *El concepto de la persona* (1989). Neste volume, Víctor García Hoz descreve a educação personalizada como um método que visa abranger os potenciais individuais dos estudantes, bem

como suas vocações, que, alinhadas aos objetivos de desenvolvimento para a sua faixa etária, irão colaborar para a formação integral do indivíduo. No título em destaque, o autor também define os pressupostos para a educação personalizada, como reconhecer o estudante como centro de seu próprio aprendizado, entendido pelos professores como sujeito ativo e autônomo, capaz de tomar decisões adequadas durante a aquisição de novos conhecimentos (Hoz, 1989). No Quadro 8, apresentamos alguns dos títulos desse tratado:

Quadro 8 – Títulos destacados da coleção Tratado de Educación Personalizada

TÍTULO	TEMÁTICA	ANO
<i>La práctica de la educación personalizada</i>	Aborda a aplicação prática dos princípios da educação personalizada no cotidiano escolar.	1988
<i>El concepto de persona</i>	Explora profundamente o conceito de "pessoa" como fundamento da educação personalizada.	1989
<i>Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones</i>	Descreve os processos de diagnóstico e avaliação no contexto da educação personalizada.	1989
<i>La educación personalizada en la familia</i>	Explora o papel da família na educação centrada na pessoa.	1990
<i>Personalización educativa: génesis y estado actual</i>	Analisa a educação personalizada em diferentes culturas e contextos	1991
<i>Educación especial personalizada</i>	Aborda a aplicação da educação personalizada em contextos de necessidades educativas especiais.	1991
<i>Educación infantil personalizada</i>	Nesta edição, os autores abordam a relevância de adequar o ensino às características e necessidades das crianças desde os primeiros anos de vida.	1992
<i>La educación en el nivel primario</i>	Aborda os processos de transição da educação infantil para os anos iniciais e a importância do equilíbrio entre o lúdico e o desempenho acadêmico.	1993
<i>Introducción general a una pedagogía de la persona</i>	Estabelece os fundamentos teóricos da educação personalizada.	1993
<i>La educación personalizada en el mundo del trabajo</i>	Analisa a aplicação dos princípios da educação personalizada para os estudantes quando encaminhados para o mercado de trabalho.	1994
<i>La personalización educativa en la sociedad informatizada</i>	Nesta obra, os autores dissertam sobre a educação personalizada ter ainda mais oportunidades através dos artefatos digitais.	1995
<i>Formación de profesores para la educación personalizada</i>	Discute a formação docente alinhada aos princípios da educação personalizada.	1996
<i>Glosario de educación personalizada</i>	Serve como um guia de conceitos abordados ao longo da coleção.	1997

Fonte: Autoria própria (2025).

A partir das contribuições do autor, no próximo subcapítulo, apresentaremos a gênese conceitual da educação personalizada, articulando-a com as dimensões pedagógicas estabelecidas.

4.2 A gênese do conceito e suas articulações com as dimensões pedagógicas

A partir do pensamento de Hoz (1970), entende-se que a educação personalizada contribui para que o estudante alcance a autonomia por meio do reconhecimento da própria aprendizagem, uma vez que não é possível que um estudante aprenda pelo outro. Tão pouco o professor pode aprender por ele. Logo, o estudante torna-se responsável por seu processo de aprendizagem e por sua contribuição com a sua comunidade e, conseqüentemente, a sociedade.

De forma sintética, podemos dizer que, de acordo com a teoria de Hoz, personalizar é considerar a pessoa, estimulando-a, na condição de estudante, a encontrar o modo como se destaca como sujeito atuante na comunidade. Nesse ponto, Hoz (1970) determina os três eixos fundamentais da educação personalizada – singularidade, autonomia e abertura – direcionando-os para que o estudante protagonize seu processo de aprendizagem e, por meio da dinâmica dialógica e convivial da sala de aula, passe a contribuir com o grupo de colegas por meio da abertura, singularidade e autonomia.

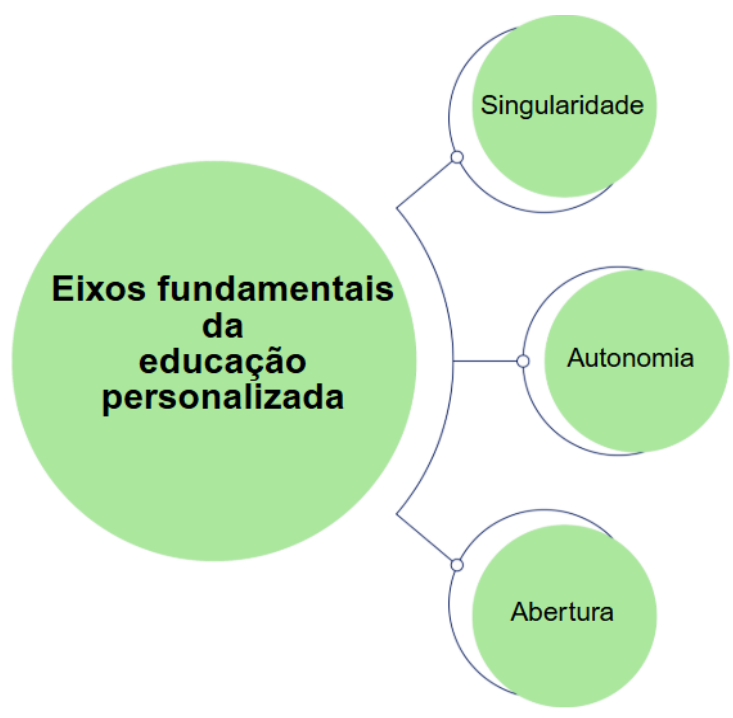
Nessa perspectiva, a singularidade está diretamente ligada à criatividade, pois incentiva o sujeito a reconhecer suas individualidades e as possibilidades e limitações que as acompanham, buscando assim a originalidade nos pensamentos e nas ações. Nesse contexto, entende-se a originalidade como característica daquele que cria.

No que diz respeito à autonomia, esta liga-se ao conceito de liberdade. O conceito de autonomia refere-se à independência, à autogovernança. Hoz (1970) amplia o sentido da compreensão de liberdade relacionando-a com iniciativa, liberdade de escolha e, também, a liberdade de aceitação, atributos fundamentais para que o sujeito aprenda a partir da educação personalizada.

Por fim, o autor relaciona a abertura à comunicação, afirmando que a comunicação é intrínseca à existência humana, e que para que essa se estabeleça, se faz necessária a abertura para interagir com o outro Hoz (1970). Entende-se, assim, que na educação personalizada, o sujeito é formado para comunicar-se formalmente

na escola, bem como nas relações interpessoais às quais pertence. O diagrama a seguir (Figura 2) destaca os eixos fundamentais da educação personalizada.

Figura 2 – Eixos fundamentais da educação personalizada



Fonte: Autoria própria (2025).

Para que a educação personalizada seja efetiva, o ambiente de ensino deve promover a autoconsciência dos potenciais e das dificuldades dos estudantes, bem como organizar situações e contextos que incentivem a tomada de decisão e responsabilidade de cada um por suas escolhas.

Partimos da compreensão de que a educação personalizada busca integrar a singularidade pessoal e a dimensão comunitária do aprender. (Hoz, 1970), ao destacar os “princípios metódicos”¹ como a adequação à singularidade, a possibilidade de escolha, a unificação pela atividade expressiva e a flexibilidade das situações de aprendizagem, apresenta um horizonte pedagógico no qual o estudante é protagonista e o processo educativo é dinâmico, contextualizado e relacional.

Entendemos que a adequação à singularidade pessoal aponta para a centralidade do estudante no processo educativo, sem que isso implique um afastamento da coletividade. Hoz (1970) propõe que a personalização se harmonize

¹ Optamos por manter a expressão princípios metódicos, tal como utilizada pelo autor espanhol Víctor García Hoz (1970), por não encontrar em português um termo que melhor preserve o significado original.

com as formas cooperativas, sugerindo uma visão dialógica entre o individual e o coletivo.

A possibilidade de escolha de conteúdos e técnicas revela, por sua vez, um reconhecimento da autonomia do estudante. Tal princípio pode ser interpretado como a valorização da liberdade responsável, em que o estudante desempenha o papel de coautor do processo de ensino-aprendizagem.

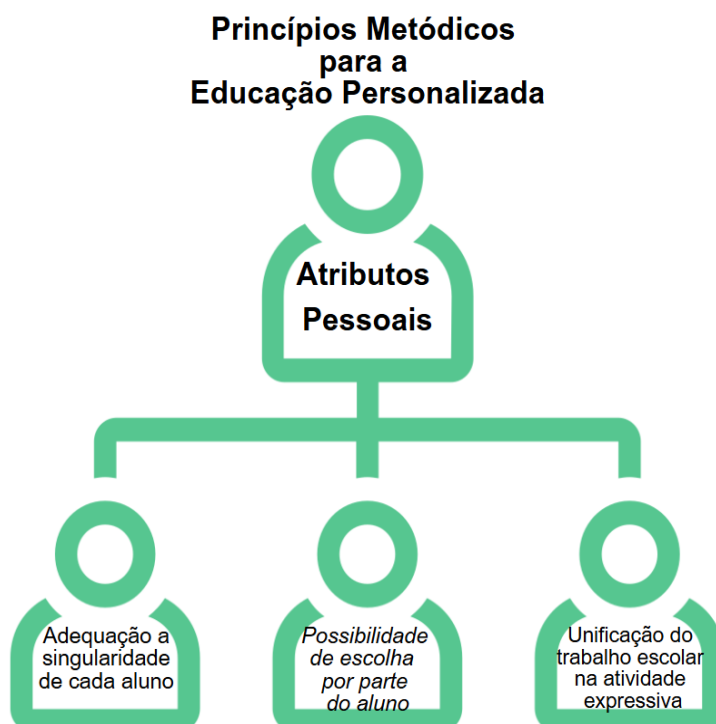
A unificação do trabalho escolar na atividade expressiva evidencia a busca por superar a fragmentação do saber. Trata-se de compreender a aprendizagem como síntese criativa, em que a expressão constitui espaço privilegiado de interpretação e ressignificação do conhecimento. É justamente nessa articulação entre o pessoal e o cooperativo, entre a liberdade criativa e a intencionalidade formativa, que Hoz reconhece como núcleo estruturante da educação personalizada, ao afirmar:

[...] Adequação à singularidade pessoal de cada aluno harmonizando-as com as formas cooperativas de trabalho; Possibilidade de escolha de conteúdo e técnicas de trabalho por parte do aluno; Unificação do trabalho escolar na atividade expressiva; Flexibilidade na utilização das situações de aprendizagem (Hoz, 1970, p. 129).

A educação personalizada exige que o método de ensino seja planejado para cada estudante, em consonância com suas capacidades e necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, é indispensável que o estudante tenha liberdade de escolha orientada por seus professores, desenvolvendo a autonomia responsável, a partir da tomada de decisões. Por meio desse exercício, a educação personalizada torna-se um processo formativo cognitivo e pessoal, desenvolvendo ética e responsabilidade por parte dos estudantes.

A educação personalizada, a partir dos atributos pessoais, promove a unificação da atividade escolar e expressiva. Uma vez que os professores programam atividades contextualizadas com as escolhas, interesses e realidades vividas pelos estudantes, tornando o ensino coerente e integrado, mantendo o foco no desenvolvimento integral do estudante. A Figura 3, a seguir, exemplifica esses princípios.

Figura 3 – Princípios metódicos para a educação personalizada



Fonte: Autoria própria com base em Hoz (1970, p. 20-60).

Para aplicar os princípios metódicos voltados aos atributos pessoais, devemos considerar que a singularidade de cada estudante é o potencial disparador para a seleção de conteúdos de técnicas de trabalho, expandindo a criatividade nos processos de aprendizagem individualizados e coletivos. Ao se promover um ambiente de ensino que desenvolva essas competências da educação personalizada, o estudante pode ser capaz de utilizar os diferentes conhecimentos adquiridos nos diversos contextos que possa encontrar.

A partir das competências descritas e dos princípios metódicos, Guerrero e Ahedo (2020) reafirmam a relação entre as idiossincrasias do sujeito e a convivência com colegas e professores nas aulas:

É por isso que a educação personalizada é, indissoluvelmente, educação para a convivência. Não se trata apenas de fomentar a dimensão social da pessoa como se fosse mais uma, mas que, sem a convivência, o processo de personalização carece de sentido, já que é, precisamente, nesse âmbito intersubjetivo, dialógico, que se pode adquirir voz própria (Guerrero; Ahedo, 2020, p. 158-159, tradução própria).

Nesse sentido, a educação personalizada propõe a formação integral do estudante, permitindo que este, nas vivências do ambiente formal da sala de aula, desenvolva as habilidades e competências necessárias para uma vida social

autônoma e responsável, tanto em relação a si mesmo quanto em relação ao coletivo em que está inserido, considerando os diferentes contextos e tempos.

Tendo em vista as perspectivas descritas anteriormente, podemos compreender que, ao longo de sua história e contribuições para as áreas da filosofia e da pedagogia, Hoz preserva suas raízes cristãs em sua forma de descrever o ser humano e suas capacidades. Quando Hoz (1970) relata que cada pessoa é um ser único em suas necessidades e valores, essa pode ser considerada uma ligação com os princípios cristãos de que cada pessoa é única aos olhos de Deus. Assim, a educação personalizada também está voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo, entendendo a espiritualidade como parte fundamental de cada ser humano.

No que tange ao cenário cristão, Víctor García Hoz apresenta, em sua teoria, características das produções de Jacques Maritain (1882-1973). Maritain, um importante filósofo católico, influenciado fortemente por São Tomás de Aquino, propôs em suas obras a aproximação da racionalidade com a fé. No título *O homem e o Estado* (Maritain, 1951) expõe uma reflexão acerca do personalismo cristão, o qual entende cada pessoa como ser único, livre, espiritual e com sua dignidade intrínseca. Frente ao personalismo cristão, Maritain (1951) se opõe, então, aos regimes totalitários e defende a democracia baseada na dignidade da pessoa humana.

Ainda voltada à educação com princípios e valores cristãos, podemos estabelecer algumas relações com a pedagogia de João Batista de La Salle (1651-1719). Em seus textos, La Salle e Hoz se aproximam ao pensarem a pedagogia como a educação do estudante na sua integralidade, buscando a formação intelectual, ética e moral, objetivando formá-lo para a vida acadêmica e social, com responsabilidade e respeito. No *Guia das Escolas Cristãs* (La Salle, 2012), podemos observar que os dois autores se distanciam quanto à metodologia de ensino, uma vez que La Salle promoveu a educação coletiva, enquanto Hoz entende que no coletivo há necessidade de educar cada estudante em sua individualidade. No que tange ao papel do professor, ambos concordam que este deve ministrar suas aulas sendo presente, atento e acessível a todos os estudantes.

Podemos observar que Víctor García Hoz carrega, em seu legado da educação personalizada, características do personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950), que iniciou o movimento intelectual e filosófico em contexto histórico marcado pelo nazismo, portanto, elaborou métodos de ação em busca de uma revolução econômica

e moral (Mounier, 1990). Caracterizava o indivíduo como um ser isolado do restante dos contextos social e espiritual aos quais pertence, mas, em contraste, o autor também compreendia a pessoa como um ser em relação, capaz de assumir responsabilidades no meio em que vive. De acordo com essa filosofia do pensamento personalista, entendia que o ser humano tem sua liberdade e responsabilidade e que, como uma pessoa inserida no mundo social, deve ter responsabilidade comunitária (Mounier, 1990).

Mesmo com abordagens diferentes, Hoz evidencia aspectos das teorias de Jean Piaget (1896-1980) ao considerar as fases do desenvolvimento do ser humano em suas produções, bem como ao estabelecer uma metodologia que se aproxima do construtivismo. Piaget (1971) e Hoz (1970) dialogam a respeito da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Piaget (1971) entende que o sujeito aprende por meio da interação com o meio, enquanto Hoz (1970) vê o estudante como agente intencional de sua aprendizagem à medida que toma decisões e torna-se responsável por essas.

Nesse sentido, também podemos perceber semelhanças com as concepções de aprendizagem do educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997). Quando Hoz valoriza a individualidade de cada estudante e aponta que este tem necessidades e interesses distintos dentro de uma mesma turma, podemos relacionar com as estratégias propostas em *Educação como prática da Liberdade* (Freire, 2011), bem como a importância do diálogo entre professor-estudante, como descrito em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970). Paulo Freire também defendia uma educação libertadora, conscientizadora, que desenvolvesse a autonomia dos estudantes.

Para melhor ilustrar os pontos de aproximação entre os autores trazidos, elaboramos um quadro comparativo (Quadro 9):

Quadro 9 – Pontos de aproximação entre autores

AUTOR	TEMA QUE DIALOGA COM A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA DE VÍCTOR GARCÍA HOZ
Jacques Maritain	Personalismo cristão: ser humano como único, livre, espiritual e digno.

João Batista de La Salle	Educação do estudante em sua integralidade, buscando a formação intelectual, ética e moral.
Emmanuel Mounier	O ser humano tem sua liberdade e responsabilidade individual e comunitária.
Jean Piaget	Respeita as fases do desenvolvimento do estudante e o ritmo de aprendizagem; construção ativa do conhecimento.
Paulo Freire	Valorização da individualidade; diálogo entre professor e estudante; educação libertadora e humanizada.

Fonte: Autoria própria (2025).

Logo, o diálogo entre a obra de Hoz e as perspectivas pedagógicas e humanísticas dos demais autores apresentados, nesse tópico, possibilitam a compreensão do ser humano como um ser único, livre, espiritual e digno, cuja formação se dá em sua integralidade intelectual, ética e moral. Trata-se de um sujeito em permanente construção, consciente de sua liberdade e responsabilidade individual e comunitária, capaz de intervir no mundo de forma crítica e solidária. Essa compreensão reconhece e valoriza as fases do desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem de cada estudante, entendendo a educação como um processo ativo, dialógico e libertador. Assim, educar é um ato de humanização que respeita a individualidade, promove o diálogo e busca a construção contínua do humano em sua totalidade.

Seguindo essa compreensão, os próximos subcapítulos interpretam a obra de Hoz a partir dos eixos temáticos emergentes do mapeamento teórico: a) organização escolar; b) o papel do professor; c) o estudante; d) a relação entre professor e estudante; e) a avaliação escolar. Para isso, buscaremos também situar a análise no contexto da história da Pedagogia, no diálogo com as perspectivas teóricas e o conhecimento na área da Educação.

4.2.1 A organização escolar

A organização escolar passou por mudanças de perspectivas ao longo dos séculos. Entendendo a necessidade social e o contexto cultural inserido, pensadores e autores elaboraram abordagens e metodologias, buscando formar estudantes que atendam a essas demandas.

De acordo com Gauthier e Tardif (2014), a história da educação ocidental iniciou-se na Grécia Antiga, a partir de mudanças culturais, das quais emergiram o racionalismo e o humanismo. Nesse contexto, ser educado estava atrelado à ideia de modelar o sujeito de acordo com a cultura na qual se inseria. No caso, referia-se desde a aquisição da língua, como sistema linguístico estruturado, e da linguagem, como conjunto de formas de expressão, aos hábitos de vida, de higiene, incluindo valores pessoais.

No contexto da Grécia Antiga, a educação, que até o momento era papel da família e da sociedade, passou a ter uma contribuição significativa dos sofistas. Os sofistas eram considerados os primeiros professores, embora não ensinassem conteúdos e conceitos específicos, mas uma educação global para seus estudantes.

Os sofistas, por sua vez, não ensinam um saber especializado, mas uma cultura geral, a saber: como pensar, como viver, como falar. Não são artesãos, nem técnicos especialistas, mas exclusivamente professores. As funções de formação e de trabalho, de educação e de produção se separam, pois, com o advento dos sofistas (Gauthier; Tardif, 2014, p. 35).

Com isso, o conhecimento teórico e relacional passa a nortear os ensinamentos dos professores na perspectiva da educação personalizada. Essa proposta remete à tradição socrática, que valoriza o diálogo como instrumento formativo. Sócrates aplicava a educação por meio do questionamento e da reflexão, posicionando-se também como aprendiz junto aos estudantes.

Platão, seu discípulo, era considerado um utopista por acreditar que a transformação da sociedade passa, necessariamente, por uma nova educação. Para ele, o ser humano é composto por três dimensões: o ventre, o coração e a razão, em analogia às classes sociais: os trabalhadores (o ventre), os guardiões (o coração) e os reis-filósofos (a razão), conforme descrevem Gauthier e Tardif (2014). Dessa forma, Platão compreendia que a educação deve ser um processo longo e profundo,

orientado à formação da razão, o que se aproxima da proposta de educação personalizada centrada no desenvolvimento integral do sujeito.

Posteriormente, o humanismo presente na Itália, do século XIV a XVI, veio ao encontro da formação centrada no ser humano como principal agente do conhecimento, como descrevem os autores.

O humanismo repousa sobre o princípio de que o ser humano não é uma coisa, um objeto, um ser determinado uma vez por todas, um animal adestrado e condicionado para todo o sempre pela sua genética ou pelo seu meio; pelo contrário, ele considera o ser humano como um "ser aberto", cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se. Em suma, o humanismo considera o homem como um ser perfectível por sua própria ação: cada um de nós pode se tornar melhor (Gauthier; Tardif, 2014, p. 26).

O filósofo, psicólogo e pedagogo alemão Johan Friedrich Herbart (1776-1841), influenciado por Immanuel Kant, propôs que a pedagogia fosse embasada em princípios psicológicos e filosóficos. Em sua obra *Pedagogia geral derivada da finalidade da educação*, publicada originalmente em 1806, Herbart estabeleceu princípios da educação, de forma geral, baseando-se na Psicologia e em como a educação pode influenciar a formação dos processos mentais dos estudantes. Este formato metodológico influenciou a organização escolar tradicional durante o século XIX. Sustentava que cabia ao professor transmitir o conhecimento e manter o controle sobre o comportamento de seus estudantes que, por sua vez, memorizavam as informações recebidas (Herbart, 1966).

Posteriormente, na primeira metade do século XX, pensadores do movimento da Escola Nova, como Maria Montessori, Jean Piaget e Célestin Freinet, elaboraram novas práticas educativas pensando na escola ativa para a Educação Moderna. No contexto da escola ativa, o professor passa a ser facilitador e orientador no processo de aprendizagem, proporcionando experiências e inserindo, em sua metodologia, jogos e projetos de estudos.

Embora não tenha integrado o movimento da Escola Nova, alguns dos princípios de Hoz (1970) dialogam com ideias características desse movimento, sobretudo no que se refere à valorização da individualidade do educando e à centralidade do estudante no processo educativo. Enfatiza a necessidade de mudança da escola à medida que acompanha as mudanças sociais (Hoz, 1970). Concomitantemente ao movimento da Escola Nova, houve a inserção do uso das tecnologias digitais, fazendo

com que as instituições educacionais se organizassem para aderir a essa nova cultura.

Por outro lado, se pensarmos no caráter sintetizador da revolução eletrônica e assumirmos que o desenvolvimento cultural do homem exige a incorporação do mundo circundante, modificar-se-á, também, o próprio conceito de instituição escolar (Hoz, 1970, p. 77).

Na década de sessenta, em meio ao contexto histórico social das ditaduras militares e a iminência da desigualdade social, Paulo Freire desenvolveu uma proposta pedagógica voltada para a conscientização das classes populares, buscando promover mudanças sociais por meio da educação. Este modelo de educação reflexiva proporciona a construção significativa do conhecimento, uma vez que os professores são colaboradores no processo de aprendizagem e os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas e sociais (Freire, 1970).

É nessa perspectiva de escola reflexiva, que Hoz (1970) identifica a aplicabilidade da educação personalizada. O modelo metodológico proporciona a participação ativa do estudante na construção das estratégias de aprendizagem:

Ela supera a degeneração memorista da escola tradicional e a degeneração pragmatista da escola ativa. Poderíamos classificá-la como escola reflexiva, na qual o professor é um estímulo e guia do processo reflexivo e valorativo que há de se realizar no próprio estudante, para que ele adquira um critério objetivo e próprio que o torne capaz de entender e valorar a realidade e de tomar decisões fundadas, legítimas e eficazes (Hoz, 1970, p. 77).

Nesse sentido, Hoz (1970) apresenta o conceito de abertura da instituição escolar. Para o autor, a escola precisa abrir-se e acompanhar as mudanças sociais, uma vez que acredita que a escola “não pode ser considerada uma entidade completa e fechada em si mesma” (Hoz, 1970, p. 77). Dessa forma, aponta que a escola é uma pequena comunidade inserida em outra maior e que essas mantêm a relação de interdependência, já que a escola ajuda a formar os cidadãos que fazem parte da sociedade.

Para Hoz (1970), a escola educa a sociedade de duas formas: educando diretamente os estudantes, que irão refletir suas ações na família e sociedade; e, por meio da função de extensão cultural da sociedade, trazendo os adultos das famílias e da comunidade para dentro da escola. Sendo assim, o autor acredita que a educação personalizada é uma educação aberta, que pertence a uma comunidade aberta. Sob o entendimento de escola aberta, descreve a importância da relação da escola com a família, à medida que esta é a primeira instituição à qual os estudantes pertencem, e

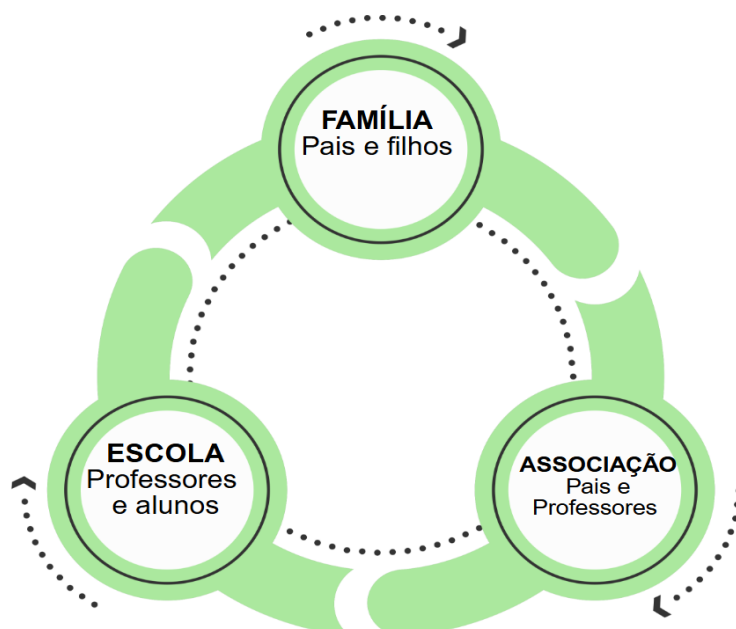
que é neste ambiente que se inicia a formação moral, ética, bem como de personalidade.

Frente a isso, Hoz (1970) alerta que a escola deve ter atenção à formação familiar que os estudantes recebem, principalmente, pré-adolescentes e adolescentes, pois, nessas fases do desenvolvimento, os jovens podem ser influenciados pela família ou pela comunidade tanto positiva quanto negativamente. Nesse cenário, cabe à escola não naturalizar os comportamentos que podem afetar a formação cognitiva e socioemocional dos estudantes.

Além da família, o autor destaca o papel da comunidade educativa, reforçando que a escola é formada não somente por professores e estudantes, mas também pela comunidade a qual pertence. Com isso, incentiva que a escola exerça o papel de ambiente social, estimulando a convivência e o diálogo entre as famílias, bem como a participação destas nas decisões da escola, institucionalizando as Associações de Pais e Mestres (Hoz, 1970).

Para representar a comunidade educativa necessária para a educação personalizada, elaborou-se um diagrama (Figura 4):

Figura 4 – Diagrama de representação de comunidade educativa



Fonte: Imagem adaptada de Hoz (1970).

A partir das entidades que compõem a comunidade educativa, podemos observar que há ligação direta e indireta entre elas: os filhos/estudantes pertencem à escola e à família; os pais, por sua vez, pertencem à família e à associação; e os professores pertencem à escola e à associação. Ao entender a relação entre escola,

família e associação, o autor reforça que a comunicação contínua entre essas entidades é indispensável para que todos cumpram seu papel e, ainda assim, possam colaborar entre si.

4.2.2 O papel do professor

Em consonância com os critérios apresentados no subcapítulo anterior sobre a organização escolar para a efetividade da educação personalizada, Hoz (1970) também descreve o papel do professor. Para o autor, o professor, no contexto da escola reflexiva, deve agir como orientador do processo de aprendizagem, conduzindo os estudantes para a reflexão de suas escolhas que estejam de acordo com seus valores morais.

O professor é um guia no processo reflexivo e valorativo que há de se realizar no próprio aluno, para que ele adquira um critério objetivo e próprio que o torne capaz de entender e valorar a realidade e de tomar decisões fundadas, legítimas e eficazes (Hoz, 1970, p. 76).

Contudo, Hoz (1970) mantém como função do professor determinar e organizar previamente conteúdos e materiais didáticos. No entanto, na educação personalizada, o docente precisa planejar cuidadosamente a organização das propostas, proporcionando espaço adequado para as escolhas, promovendo a iniciativa, a autonomia e a adequação aos estudantes.

Hoz (1970) considera importante que o professor preserve suas funções tradicionais, mas que amplie sua compreensão sobre o papel do professor. Esse novo conceito desprende o educador da figura de transmissor de conceitos e matérias. Na realidade educativa da educação personalizada, o conteúdo sai da centralidade do professor, pois esse organiza os materiais e instiga através da problematização, para que cada estudante descubra qual a sua maneira mais adequada de aprender.

Mas o mestre não é simplesmente um explicador. A rigor, é um intermediário entre o sujeito capaz de conhecer e a verdade que pode ser conhecida. Como partícipe de verdade, mediante a vivência renovada da aquisição de seus próprios conhecimentos, o professor tem por missão provocar em cada aluno o encontro sujeito-objeto próprio do ato de conhecer (Hoz, 1970, p. 83).

Nesse sentido, Hoz (1970) explicita que o docente se torna significativo em seu trabalho, quando este contribui não somente no tempo em que está guiando os estudantes, mas também por incentivá-los de tal maneira que desenvolvam

habilidades, aptidões e hábitos que reflitam positivamente em suas decisões cotidianas, que impactem positivamente na vida em comunidade.

Para o autor, é necessário que se amplie o entendimento que os estudantes têm do professor à disposição para a organização e orientação das aulas, mas que, neste processo, esses também saibam estudar e aplicar o conhecimento de forma independente, cumprindo os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Hoz (1970) descreve que o professor precisa organizar a proposição da educação personalizada, a partir da observação e do diálogo com os estudantes para verificar quais os interesses e as potencialidades desses. Para isso, o professor pode também estabelecer o uso de algumas ferramentas, como entrevista e questionário.

Nesse processo, o educador deve considerar o histórico do estudante, suas experiências passadas, e motivá-lo a ter perspectivas em projetos futuros, uma vez que o autor entende que “[...] quando se recorre à experiência dos estudantes é muito difícil não encontrar fontes de motivação [...]” (Hoz, 1970, p. 122).

Importante ressaltar que Hoz (1970), além de colocar a educação personalizada como projetos individuais a serem pensados e desenvolvidos por cada estudante, também enfatiza a possibilidade de que os projetos possam ser organizados em duplas, trios ou pequenos grupos. Nesse caso, o professor, a partir da análise inicial, organiza as duplas, trios ou grupos por interesse em comum e, então, os estudantes precisam estabelecer diálogo, para definir um projeto, preferencialmente, em consenso, atendendo às potencialidades de todos.

O autor, ainda, esclarece que as aulas de conteúdo comum são mantidas no grande grupo, mantendo a problematização e a construção coletiva dos conceitos. Os momentos de aula determinados ao desenvolvimento dos projetos pessoais são organizados para o desenvolvimento dos respectivos objetivos.

As atividades complexas que devem ser desenvolvidas em colaboração dos alunos entre si, formarão o conteúdo próprio dos grupos pequenos ou equipes de trabalho.

As que requerem interação entre professor e alunos deverão ser reservadas ao grupo médio ou às equipes de trabalho também.

Os conteúdos que requeiram qualquer forma de apresentação serão objeto de ensino no grupo grande (Hoz, 1970, p. 121).

No que tange aos objetivos de trabalho, Hoz (1970) ressalta a possibilidade de relacionar as diferentes áreas do conhecimento e os professores neste processo. Para estabelecer os objetivos, é imprescindível que o professor tenha em mente que o

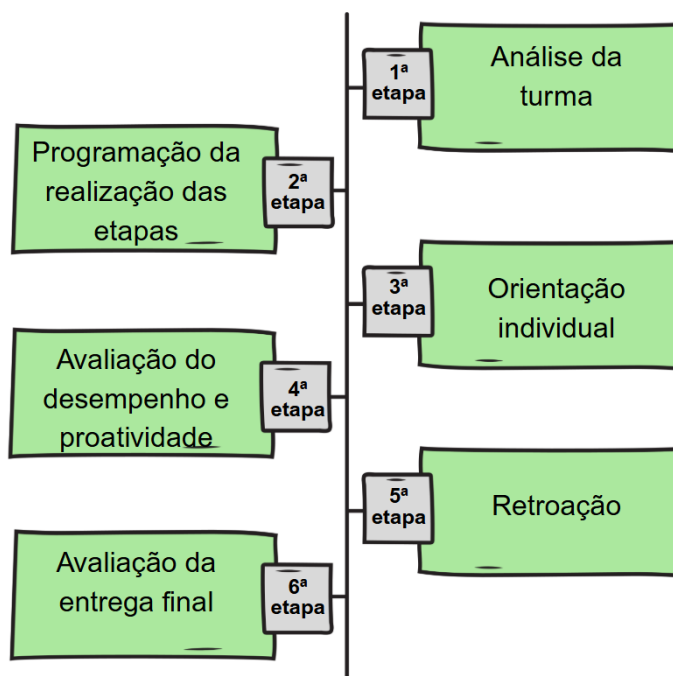
estudante deve desenvolver as etapas do projeto da forma mais autônoma possível. A partir desse norteador, os docentes devem incluir, nos objetivos, um verbo que sinalize o que quer que o estudante seja capaz de desenvolver. Por exemplo: planejar, formular, resolver, aplicar, criar, compor, dentre outros. Os objetivos também devem ser compostos por palavras que indiquem o objeto de estudo ou a área do conhecimento à qual o projeto se aplica.

Podemos pensar em um exemplo, de estudantes de 3º ano do Ensino Fundamental, que querem escrever um livro de narrativa fantástica para aprimorarem suas habilidades de escrita e revisão textual. Neste caso, os objetivos em questão poderiam ser: planejar roteiro de escrita de narrativa fantástica; organizar a sequência lógica e a divisão dos capítulos do livro; aprimorar a escrita e a revisão literária de narrativa. Hoz (1970) esclarece que, a partir desses objetivos estabelecidos pelo professor, os estudantes podem estabelecer objetivos individuais, pensando nas habilidades pessoais que querem desenvolver, assim construindo conjuntamente a estrutura inicial do projeto.

Prevendo todas as etapas envolvidas para a aplicabilidade da educação personalizada, o autor descreve o processo de ciclo docente, no qual elenca as etapas da organização da educação personalizada. Primeiramente, o professor realiza a análise da turma, para compreender o perfil dos estudantes com os quais irá trabalhar. Posteriormente a essa análise, o professor deve organizar o planejamento, programando períodos curtos para o desenvolvimento dos projetos pessoais. A partir dessa programação organizada pelos estudantes, cabe ao professor orientá-los individualmente, problematizando as ideias e motivando a qualificar o trabalho. Com os projetos personalizados em andamento, o professor passa a avaliar o rendimento dos estudantes, tanto da aquisição de conhecimentos, quanto da proatividade em relação ao seu projeto. Para tornar o processo coeso, cabe ao professor também exercer sua “retroatividade”, nas palavras de Hoz (1970, p. 89), ou seja, refletindo de forma crítica como o seu fazer pedagógico pode ser qualificado para melhor atender cada estudante. Por fim, o professor irá avaliar a entrega final do projeto personalizado de cada estudante, verificando se atende aos objetivos específicos formulados na estruturação inicial do projeto.

Para melhor visualizarmos as etapas do ciclo docente, organizamos as informações em um fluxograma (Figura 5):

Figura 5 – Fluxograma das etapas do ciclo docente



Fonte: Autoria própria (2025).

Hoz (1970) também enfatiza a importância dos meios educativos, compreendendo que esses são a parte mais complexa da educação personalizada. Para o autor, os meios educativos são os recursos de espaço físico, materiais e humanos que a escola tem disponíveis para promover o melhor aprendizado possível.

Para além das atribuições descritas anteriormente, Hoz (1989) ressalta que é indispensável que o professor mantenha sua formação profissional continuada.

Não se pode esquecer da necessidade de que um mestre tem de estar em contato permanente com os ambientes técnicos de educação para adquirir os meios que eles podem oferecer constantemente para melhorar a atividade educativa (Hoz, 1989, p. 85).

Nesse sentido, o autor entende que a formação dos professores que trabalham com educação personalizada tem a necessidade de contínua adaptação. Com isso, precisa realizar novas formações para adaptar-se às mudanças sociais, para então atender às necessidades dos estudantes, de forma coerente com o contexto sociocultural.

Hoz (1989) compreende que a educação, em certa medida, é vista como produto para a sociedade que cada vez mais entende as mudanças como descarte dos métodos anteriores. Nesse caso, o autor alerta que a constante renovação é do

próprio professor, contrariando a ideia de que este deve ser descartado e trocado por um profissional mais novo. Reforça que “a educação personalizada não implica a substituição de homens antiquados por outros, mas a substituição de ideias ou aptidões antiquadas por outras de acordo com a nova situação” (Hoz, 1989, p. 86). Essa é uma importante reflexão para a prática docente, uma vez que, se o professor mantém somente seus conhecimentos adquiridos, por exemplo, na graduação, com o passar dos anos e das gerações, este reproduzirá uma educação antiquada, deslocada da compreensão de mundo no qual está inserido e naquele contexto de temporalidade.

4.2.3 O estudante

No contexto da educação personalizada, o estudante é visto em sua totalidade, desde a sua origem, família à qual pertence, as experiências que carrega consigo, seus interesses e suas habilidades.

Mas como o corpo docente identifica as características dos estudantes? Para Hoz (1970), é por meio de escuta e observação atentas que se torna possível conhecer cada estudante em sua individualidade. Esta observação atenta diz respeito também à abertura para perceber os estudantes em momentos de exploração oral dos conceitos de aula, quando conseguem posicionar conhecimentos que, por vezes, surpreendem o professor, pois são munidos de criatividade, originalidade, imaginabilidade e talento. Características essas devem ser levadas em conta pelo professor em seu planejamento.

Além disso, “a consideração do estudante como pessoa e do entorno escolar como situação de aprendizagem nos permitirá entrar no coração mesmo da ação educativa” (Hoz, 1970, p. 91). Nesse sentido, o estudante, enquanto pessoa, deve ser o princípio de toda e qualquer atividade de aprendizagem. O autor enfatiza que a centralidade no estudante é uma característica fundamental da educação personalizada, como ponto de partida de todo o processo educativo voltado a este.

Para o autor, o estudante pode ter dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem exterior, na qual externa os conhecimentos adquiridos em trabalhos, apresentações e provas; e a aprendizagem interior, quando modifica valores e se enriquece espiritualmente.

Por isso:

Toda a programação do trabalho escolar deve ser realizada em função da atividade expressiva do aluno, atividade exterior e interior, atividade receptiva, reflexiva e reativa.

O exercício da atividade reativa e reflexiva sobre os elementos recebidos possibilita a criação humana, seja no campo da arte, no qual se fala mais estritamente de criação, seja no campo das ciências, no qual se fala mais amiúde de descoberta. O aluno, na educação personalizada, é concebido como um sujeito capaz de receber estímulos, capaz de criar e capaz de descobrir (Hoz, 1970, p. 92).

Ao tratar das capacidades de aprendizagem do estudante, Víctor Garcia Hoz retoma os eixos fundamentais da educação personalizada, iniciando pela singularidade, que deve ser encarada pelos educadores como potencial para desenvolver sua excelência pessoal, “[...] porque o estudante é agora condição daquilo que será [...]” (Hoz, 1989, p. 93). Esse entendimento, motiva o aprendizado de acordo com os interesses e possibilidades de cada um.

Posterior à singularidade, o autor retoma o eixo da autonomia da pessoa como indicador de possível perfil de liderança dos estudantes (Hoz, ano). É nesse sentido que estes desenvolvem seus projetos de aprendizagem, buscando resolver os problemas previstos e os que surgem durante o percurso, através de estratégias pessoais, desenvolvendo a capacidade resolutiva. Nesse eixo da educação personalizada, o estudante trabalha com seus colegas e qualifica sua capacidade de tomada de decisão para seu bem-estar, bem como o bem-estar coletivo.

Para resolver as situações de aprendizagem, o estudante precisa ser capaz de avaliá-las para adequar a tomada de decisão. Quanto mais conhecimento o aprendiz tiver sobre o problema em questão, mais autonomia terá para resolvê-lo e auxiliar os demais, caso seja necessário.

Sobre essa base, a educação personalizada considera que o aluno tem capacidade para livrar-se de suas próprias limitações, especialmente de sua ignorância; tem capacidade de iniciativa, capacidade de ser dono de si mesmo e, inclusive, de participar na liderança da sociedade (Hoz, 1970, p. 95-96).

É entendendo o estudante como potencial líder, não somente no sentido de chefiar, mas também de organizar e gerenciar seus projetos pessoais e situações coletivas, que a educação personalizada corrobora com o desenvolvimento de sua autonomia.

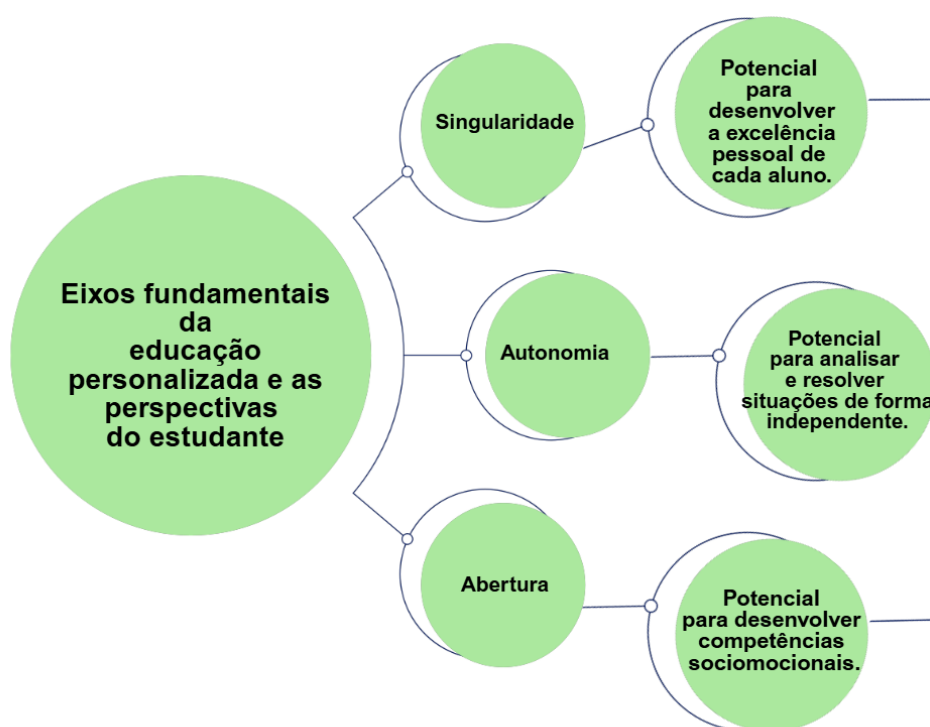
Subsequente ao eixo da autonomia, Hoz (1970) descreve a abertura da pessoa como a capacidade de expressão e relacionamento entre estudantes. “Numa

educação personalizada, o estudante é uma pessoa capaz de utilizar todas as possibilidades mentais e práticas, dentre as quais se incluem todas as formas de expressão” (Hoz, 1970, p. 96).

A educação personalizada valoriza as diferentes formas de expressão dos estudantes. Entendendo que, por vezes, a escola tradicional favorece a predominância das habilidades mentais, se faz necessária a oferta de espaço que promova abertura para que cada estudante identifique sua forma de expressão. O autor compreende que os indivíduos, se incentivados a abrirem-se para experimentar formas de expressão plásticas, cênicas, emocionais, desenvolvem as capacidades socioemocionais, ampliando o repertório de relacionamento interpessoal com colegas e professores (Hoz, 1970).

A partir da perspectiva dos estudantes descrita anteriormente, retomamos a figura dos eixos da educação personalizada (Figura 6), incluindo o desdobramento das competências desenvolvidas.

Figura 6 – Eixos da educação personalizada e as perspectivas do estudante



Fonte: Autoria própria (2025).

A partir dos eixos apresentados, Hoz (1970) esclarece que, em situações de aprendizagem, o estudante pode colaborar com a turma, com seus conhecimentos e suas competências, conquistando novas descobertas através da colaboração. Para o

autor, é no coletivo que a personalidade de cada indivíduo se forma e a colaboração se torna efetiva. Nos projetos de aprendizagem, os grupos organizam as fases e tarefas do trabalho, à medida que cada um contribui com habilidades, iniciativa e esforço pessoal. Os estudantes, quando adaptam suas estratégias de aprendizagem, colaboram para tomar as decisões em unidade e se movem ao alcance dos objetivos propostos.

4.2.4 Relação professor-estudante

Frente às características do professor e do estudante apresentadas até o momento, faz-se necessário abordar as considerações de Víctor García Hoz (1970) a respeito da relação professor-estudante.

Essa relação necessita de uma comunicação sensível e contínua. Nesse sentido, Hoz (1970, p. 79) afirma: “A comunicação professor-aluno numa escola personalizada é comunicação autenticamente humana”. É por meio da relação saudável entre professores e estudantes que, juntos, podem traçar objetivos de aprendizagem correntes.

O autor destaca a importância do professor manter uma escuta atenta e observar seus estudantes, para rastrear as necessidades e potencialidades e organizar os planejamentos. Através dessa interação, tanto professor quanto estudante aprendem dentro de suas responsabilidades.

O falar do estudante adota duas formas: a de resposta aos estímulos ou perguntas do professor e a de iniciativa. O silêncio pode implicar certa comunicação na medida em que torna possível a reflexão sobre algum ponto comum expresso anteriormente, ou pode, simplesmente, indicar falta de comunicação. À medida que o diálogo é mais autêntico, a distância mestre-aluno se encurta, a situação docente se encaixa na discente estabelecendo-se uma interação na qual também o mestre aprende (Hoz, 1970, p. 84-85).

Hoz (1970) explica que, com esse alinhamento na comunicação, estimulam-se o engajamento e a autonomia dos estudantes, uma vez que o professor não dialoga somente para transmitir conhecimentos e orientar os projetos de trabalho, mas também para promover espaço para que estes participem efetivamente da própria organização dos trabalhos realizados, elencando objetivos e estratégias pessoais de aprendizagem. Assim, no que tange ao desenvolvimento da autonomia, a relação “[...]”

permite que o contato professor-estudante tenha verdadeira qualidade humana e eficácia educativa” (Hoz, 1970, p. 90).

Para Hoz (1988), a relação estabelecida diariamente a partir de gestos, diálogos e respeito entre mestres e estudantes evidencia a reciprocidade benéfica que, unida ao estímulo e orientação por parte do professor, constituem o aparato necessário para que o estudante se sinta seguro para progredir em seu aprendizado, tenha abertura para tirar dúvidas e, juntos, possam modificar os projetos de trabalho. Dessa forma colaborativa, estabelecem, além da comunicação, reciprocidade na sala de aula.

Mas a comunicação pode ser recíproca. Não um que fala e muitos que escutam, mas vários em disposição de falar e de escutar. Estamos diante da possibilidade de colóquio. Nesse caso cada um é fonte de estímulos para os demais. Este tipo de comunicação é condicionado pelo número; não pode se dar com eficácia se há um número grande de sujeitos. É difícil assinalar os limites precisos do número de interlocutores. Conformemo-nos com falar de um grupo médio como outra situação de aprendizagem (Hoz, 1970, p. 99).

Nesse aspecto, no que se refere ao número de estudantes, García Hoz (1970) reconhece que, tradicionalmente, o professor dirige-se a um grande grupo, oferecendo conteúdos comuns a todos. Ainda assim, o autor destaca a importância de o educador criar tempos e espaços para a escuta atenta, de modo a possibilitar um diálogo significativo com os estudantes, condição necessária para que o professor possa compreender e atender à individualidade de cada um que integra o grupo.

A educação personalizada proporciona, então, tempos previamente determinados, organizados e planejados com intencionalidade pedagógica, para que a relação professor-estudante aconteça de forma efetiva, para que essa seja significativa durante os processos de aprendizagem.

4.2.5 A avaliação escolar

Como descrito anteriormente na discussão sobre a organização escolar, Víctor García Hoz (1970) descreve em sua obra a estrutura da avaliação mais adequada para a educação personalizada.

Nesse contexto educacional, o autor esclarece que podemos validar a prova como artefato que possa medir o desempenho cognitivo dos estudantes em determinado recorte temporal. O autor reconhece, também, que os trabalhos sistematicamente aplicados contribuem para essa verificação de objetivos estipulados

periodicamente e que esse sistema avaliativo está vinculado à cultura da progressão dos estudantes, o que, em certa medida, tratando da realidade educacional na qual um grupo da mesma turma é composto por diferentes pessoas, cada uma composta por suas individualidades, capacidades e dificuldades, torna-se, então, um processo de seleção que os segrega e tipifica. O autor afirma que há “[...] alguns elementos que de fato integram o processo de avaliação; mas todos pecam por excessiva limitação” (Hoz, 1970, p. 268).

Hoz (1970) esclarece que o processo avaliativo tem por objetivo verificar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem determinados no projeto e, dessa forma, metrificar a eficiência da educação personalizada.

Dado que a educação é um processo no qual intervém uma multidão de elementos, não há razão alguma para pensar que a avaliação não pode ser aplicada a todos e cada um dos fatores que intervém no processo educativo. Temos de formar uma ideia acerca do valor de cada um deles, ou seja, do sentido e da eficácia que tem dentro do processo educativo. Por essa razão nenhum elemento do processo educativo está fora do alcance da avaliação (Hoz, 1970, p. 268).

No contexto da educação personalizada, Hoz (1970) caracteriza a avaliação como instrumento orientador para os estudantes, de modo que o resultado possa ser norteador de quais objetivos podem ser repensados ou reestruturados para atender o desenvolvimento de determinada habilidade. Com isso, a avaliação serve também como ferramenta de autoavaliação, para que o estudante compreenda as suas possibilidades e limitações.

O autor estabelece um modelo de avaliação educativa para a organização e execução deste modelo. Hoz (1970) estabeleceu os critérios que podemos visualizar no Quadro 10 e descritos a seguir:

Quadro 10 – Critérios avaliativos em uma educação personalizada

CRITÉRIO	ENVOLVIDOS
Resultados	Professor e estudantes
Avaliação de rendimento	Professor
Avaliação normativa	Professor
Avaliação personalizada	Professor
Autoavaliação	Estudantes

Fonte: Autoria própria (2025).

Como primeiro critério, Hoz (1970) trata dos resultados alcançados se referindo aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. O autor propõe que professor e estudante verifiquem juntos o objetivo geral e os objetivos específicos alcançados, para que possam avaliar também se novos conhecimentos e capacidades foram adquiridos ao desenvolver esses objetivos, tanto no campo cognitivo, quanto no âmbito social e emocional.

No critério do rendimento, entendemos que este está bem próximo aos demais, uma vez que para cada verificação realizada, para cada artefato avaliativo conferido, serão registrados como desempenho do estudante. Porém, neste ponto, somente o professor fará essa gerência, a partir de seus objetivos comuns ao grupo de estudantes, bem como os personalizados.

Para essa avaliação, o autor menciona que se pode comunicar os conceitos: satisfatório – quando o estudante atinge o objetivo estabelecido de forma satisfatória; e insatisfatório – quando o estudante não atinge completamente determinado objetivo.

Quando Hoz (1970) trata da avaliação normativa, refere-se à aplicação e ao resultado de provas e testes sistematicamente aplicados, para verificar os conhecimentos determinados pelo professor e que também serão interpretados pelo próprio. Dessa forma, o docente avalia se o estudante atingiu a norma estabelecida para aquele período ou etapa.

O autor aponta que, na avaliação normativa, está implícito, de forma abstrata, o valor que essa nota representa no coletivo. Podemos entender essa representatividade, na forma como se trata, culturalmente os estudantes, classificando intuitivamente entre os professores, como os estudantes bons, os estudantes medianos e os estudantes abaixo da média. Comumente, a média estabelecida na avaliação formativa, para ser alcançada, está vinculada à forma como os docentes referem-se aos estudantes.

Mas tal tipo de avaliação tem um caráter marcadamente abstrato e social. Geralmente a norma é expressa por um valor representativo, como a média dos resultados de um grupo ou coletivo. Para dar, a esse resultado médio, uma imagem concreta, temos conceito de “aluno médio”. Nota-se que o aluno médio não é um aluno concreto, singular, mas o resultado da abstração, pois foi obtido dos resultados numéricos da medição de um grupo. O mais provável é que nenhum dos membros do grupo tenha obtido exatamente a pontuação ou o valor representativo, dando-se com isso o paradoxo de que o “aluno médio”, que serve como norma para avaliar todos os demais, é um aluno que não existe (Hoz, 1970, p. 276).

Nesse sentido descrito, o autor se preocupa com o papel social que a nota imprime no estudante, enquanto pessoa, já que os resultados obtidos são usados para provar, perante a escola, ou no caso de ingresso no mercado de trabalho, se está apto, se tem condições necessárias para progredir academicamente ou profissionalmente. Hoz (1970) entende que a avaliação normativa não cumpre a finalidade pedagógica, que é ajudar o estudante no processo educativo. Podemos considerar, então, que a avaliação normalizada cumpre o papel de classificação dos estudantes.

Na avaliação personalizada, cabe considerar as condições pessoais dos estudantes, “[...] ou seja, que se realize o que se poderia chamar de avaliação personalizada, a fim de saber o que se pode e se deve exigir de cada estudante” (Hoz, 1970, p. 277). A finalidade da avaliação em uma educação personalizada verifica o desempenho do indivíduo na métrica anterior dele mesmo. Assim como na avaliação formativa, o professor também irá estabelecer previamente os objetivos, mas neste cenário, os objetivos serão voltados para as habilidades que cada pessoa precisa desenvolver.

A avaliação é, portanto, um marco de referência do próprio indivíduo, de acordo com os critérios pessoais estabelecidos. A partir dos dados obtidos nessa avaliação, pode-se orientar o estudante em seu processo de aprimoramento acadêmico e pessoal.

Na prática, Hoz (1970) indica que a avaliação personalizada necessita da mesma atenção dada a cada etapa do projeto. Também é necessário pré-estabelecer o rendimento que se pode esperar de cada estudante. Como finalidade específica, o diagnóstico obtido na avaliação personalizada serve para elaborar horizonte formativo para as próximas etapas do processo educativo. Na avaliação que considera o erro, observa-se também a humildade do estudante em reconhecer que errou. Dessa forma, realiza o exercício de compreensão do seu equívoco, gerando flexibilidade do pensamento.

Hoz (1970) esclarece que a avaliação contínua é condizente com a educação personalizada, por esse conceito de que a avaliação verifica o percurso de aprendizagem do estudante e não somente um recorte, como citado anteriormente.

Por outro lado, a educação não é somente uma instrução de aprendizagem, mas um desenvolvimento de toda personalidade do sujeito, de modo que é necessário avaliar não somente o que o estudante sabe, mas também os

hábitos de trabalho intelectual, de convivência social, as aptidões técnicas, a maturidade emocional, o desenvolvimento biológico e, enfim, todas as manifestações da personalidade do homem (Hoz, 1970, p. 286).

Nesse sentido, o autor descreve três bases fundamentais para a avaliação contínua: a observação do comportamento do estudante durante as atividades; a análise das tarefas realizadas; e a avaliação das provas objetivas de diagnóstico. Esses instrumentos devem ser planejados e aplicados de modo que tenham aplicabilidade na rotina de aula.

No que tange à observação do comportamento do estudante frente às atividades, é necessário que o professor, de forma antecipada, estabeleça com maior concretude possível as denominadas “unidades de observação”, podendo ser formalizadas em tabelas de acompanhamento, para realizar os respectivos apontamentos.

Cabe aqui destacar o uso do termo “comportamento” como expressão do campo atitudinal do estudante no desenvolvimento de suas habilidades. Não se trata de um controle das ações físicas no espaço da sala de aula, como sentar-se ou levantar a mão para falar, mas de um conceito vinculado à educação personalizada. Essa, em consonância com os eixos fundamentais explicitados anteriormente: singularidade, abertura e autonomia, compreendendo-se o comportamento como relacionado aos objetivos que favorecem a abertura e a autonomia dos estudantes.

Na análise das tarefas, é necessário que, de antemão, o professor comunique para cada estudante o que ele tem que fazer e quais são os objetivos a serem avaliados. Dessa forma, além da tabela de acompanhamento dos objetivos, o docente deve ter uma ficha previamente preenchida com quais objetivos serão avaliados durante o percurso do desenvolvimento do projeto. Os estudantes preenchem os campos à medida que sistematizam os conhecimentos envolvidos naqueles marcadores colocados.

Visando a completude do processo avaliativo, Hoz (1970) indica que os instrumentos formativos, compostos pelos componentes específicos de aprendizagem, como os testes, sejam aplicados ao longo do processo, de modo que os estudantes não os encarem como objetividade classificatória, que tradicionalmente é o caráter da prova. “Quando o estudante foi avaliado e examinado constante e continuamente ao longo do ano, não há qualquer necessidade de fazer formalmente a prova final” (Hoz, 1970, p. 287). Quando sistematizados e comunicados os resultados da avaliação contínua, deve ser sinalizado para o estudante quais as suas

necessidades de aprendizagem e os seus potenciais para projetar novos objetivos em seu desempenho acadêmico.

A autoavaliação na educação personalizada é um elemento fundamental, uma vez que o método foi desenvolvido pensando na centralidade do desenvolvimento de habilidades pessoais de cada estudante. Para Hoz (1970), cada um deve ser capaz de realizar o diagnóstico de suas capacidades, dificuldades e potencialidades, responsabilizando-se por suas atitudes acadêmicas.

Por outro lado, o autor alerta que a autoavaliação também precisa ser feita com objetivos claros e que essa ferramenta deve ser usada continuamente no processo educativo, não somente como avaliação final. Esse recurso avaliativo corrobora o princípio educativo de que cada estudante é formado de suas idiossincrasias. Portanto, não deve ser comparado aos demais colegas de sala, mas ser comparado a si mesmo para reconhecer os próprios progressos.

Por fim, entendemos que na educação personalizada a avaliação não é um produto-fim da aprendizagem, mas um modo orientador. Por isso, a necessidade de abarcar todas as etapas do processo educativo.

Esse exercício de compreensão possibilitou a identificação de aproximações e distanciamentos entre as teses, dissertações e artigos analisados e a obra de Víctor García Hoz, precursor da abordagem. Essa análise foi organizada no Quadro 11, que apresenta os pressupostos e as decorrências pedagógicas da educação personalizada, considerando cada um dos eixos temáticos que emergiram da análise: a organização escolar, o papel do professor, o estudante, a relação professor-estudante e a avaliação escolar.

Quadro 11 – Pressupostos e decorrências pedagógicas da educação personalizada a partir dos eixos temáticos de análise

EIXOS TEMÁTICOS	PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA	DECORRÊNCIAS PARA A PRÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DO MAPEAMENTO TEÓRICO
A organização escolar	A organização escolar deve seguir a perspectiva de escola reflexiva, no qual a comunidade educativa: família, escola e associação de pais e mestres, estão comprometidas no processo educacional, bem como, proporcionar ambiente personalizado, tendo objetivos e conteúdos ajustados ao ritmo dos estudantes.	Os autores consideram a necessidade de um currículo flexível que desenvolva aspectos formais e pessoais dos estudantes. Os pesquisadores também apontam que a escola deve ser um ambiente respeitoso e inclusivo, para que possa abranger as diversas potencialidades dos estudantes.
O papel do professor	O docente precisa planejar cuidadosamente a organização das propostas, proporcionando espaço adequado para as escolhas, promovendo a iniciativa, a autonomia e a adequação dos estudantes. Nesse sentido de educação integral e integradora, os métodos de ensino são direcionados para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ético e espiritual.	Professor como mediador ativo, proporcionando o uso de metodologias ativas e diversificadas que atendam o perfil de cada estudante.
O estudante	O estudante, enquanto pessoa, deve ser o princípio de toda e qualquer atividade de aprendizagem. A centralidade do estudante é uma característica fundamental da educação personalizada, como ponto de partida de todo o processo educativo do estudante. Estudante como protagonista da ação educativa, participa da construção dos objetivos a serem desenvolvidos, junto ao professor.	Estudante como sujeito ativo na aprendizagem.
Relação professor-estudante	A relação de diálogo e respeito entre mestres e estudantes evidencia a reciprocidade que beneficia o processo de aprendizagem, proporcionando abertura para que os estudantes possam tirar dúvidas, bem como propor novos projetos.	Vínculo entre professores e estudantes, como um encontro não somente instrucional, mas pessoal, para compor os processos de ensino-aprendizagem. Neste processo, se faz necessária a valorização da autonomia do estudante na tomada de decisões.

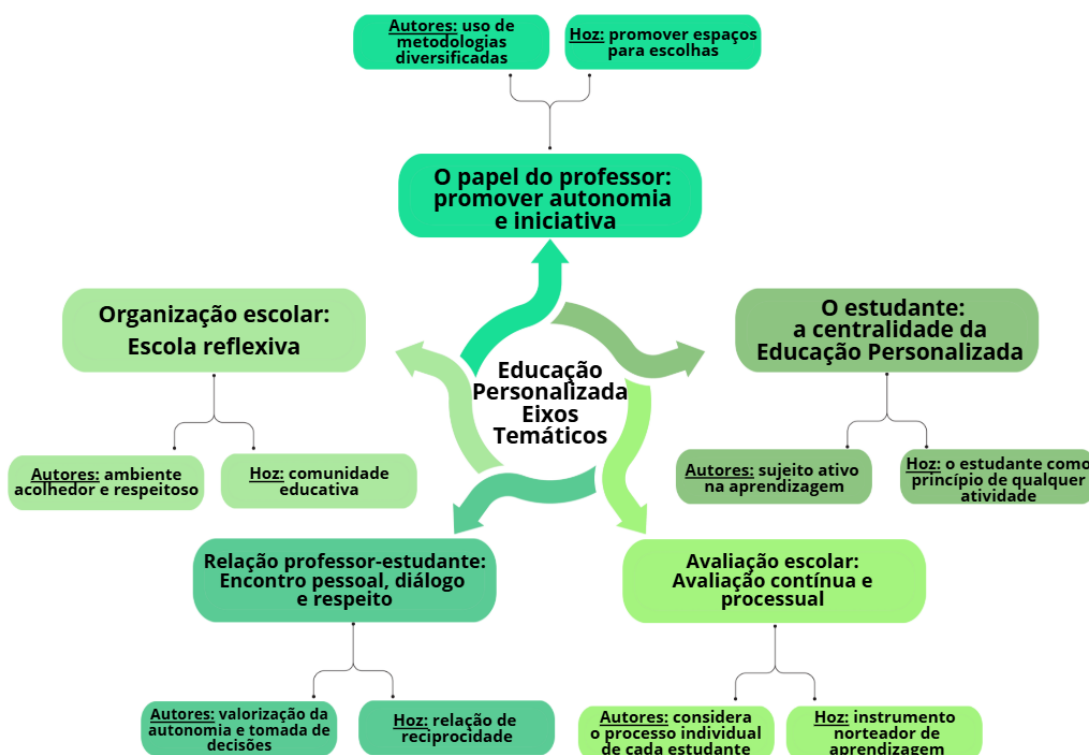
Avaliação escolar	A avaliação é um instrumento orientador para os estudantes. Serve como norteador de quais objetivos podem ser repensados ou reestruturados para atender o desenvolvimento das habilidades.	Avaliação contínua e processual, considerando o percurso da aprendizagem construído por cada estudante.
--------------------------	--	---

Fonte: Autoria própria (2025).

A partir dessa análise, é possível identificar pontos consensuais que fortalecem os pressupostos e as decorrências da educação personalizada, embora haja variabilidade entre essas últimas. Isso se deve ao fato de que cada autor direcionou seus estudos para a objetividade própria da pesquisa, nem sempre vinculada à gênese conceitual da educação personalizada. Ainda assim, observa-se que a concepção dos pesquisadores são complementares à perspectiva de Víctor García Hoz.

Nesse sentido, apresentamos um esquema visual (Figura 7) dos pontos de convergência descritos junto aos eixos temáticos, bem como das divergências, entendidas aqui como perspectivas complementares, destacadas tanto nos autores analisados como em Víctor García Hoz.

Figura 7 – Discussões a partir dos eixos temáticos

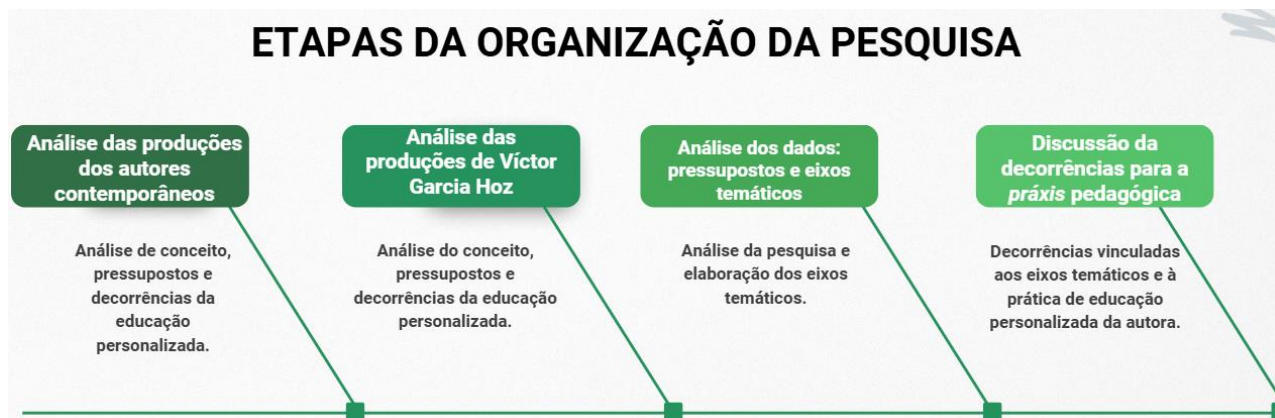


Fonte: Autoria própria (2025).

4.3 Do percurso metodológico à construção da análise final

A respeito do percurso da pesquisa, faz-se necessária a retomada dos encaminhamentos que nos conduziram até este momento, como podemos observar no fluxograma (Figura 8).

Figura 8 – Etapas da organização da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2025).

Como demonstrado na Figura 8, em consonância com o primeiro objetivo da investigação, iniciamos pela análise das produções de autores contemporâneos, com o propósito de analisar, por meio da revisão de literatura, os pressupostos sobre educação personalizada difundidos pelos autores das dissertações, teses e dos artigos selecionados.

Posteriormente, em diálogo com o segundo objetivo específico, realizamos a leitura e análise das obras de Víctor García Hoz, com o intuito de contextualizar a gênese do conceito de educação personalizada e as interfaces deste conceito com as dimensões abordadas por Victor Garcia Hoz em suas produções acadêmico-científicas. A partir dessa leitura, evidenciaram-se os eixos fundamentais propostos por Hoz (1970): singularidade, autonomia e abertura, compreendidos como dimensões essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a aplicabilidade dessa abordagem pedagógica.

Até aqui, esse percurso de investigação possibilitou a retomada dos encaminhamentos que conduziram a autora à compreensão do caminho trilhado. Em consonância com o terceiro objetivo da pesquisa, a autora sistematizou eixos temáticos identificados como recorrentes tanto nas produções de Hoz quanto nos

estudos contemporâneos, a saber: organização escolar, papel do professor, avaliação escolar, estudante e relação professor-estudante.

No capítulo seguinte, em atendimento ao terceiro objetivo específico da pesquisa – discutir as decorrências da educação personalizada para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental difundidas pelos autores das dissertações, teses e artigos selecionados, tendo como referência a abordagem de Víctor García Hoz e os pressupostos sobre educação personalizada –, a autora avança para a análise das decorrências pedagógicas que emergiram da leitura teórica dos autores estudados. Além disso, apresenta recortes de sua prática docente, que dialogam com cada um desses eixos temáticos, a fim de evidenciar as possibilidades concretas de implementação da educação personalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: DECORRÊNCIAS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Buscando apresentar o movimento vivo da educação personalizada em sua dimensão prática, os subcapítulos que seguem aprofundam a análise da efetividade da práxis pedagógica e do sentido ontológico da aplicabilidade de suas decorrências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de um exercício interpretativo que procura compreender como eixos temáticos, discutidos anteriormente, são pertinentes na prática educativa.

A partir dos eixos temáticos definidos pela autora, estabelece-se um diálogo entre os fundamentos conceituais e a prática pedagógica desenvolvida em sua trajetória docente com o intuito de ilustrar as possibilidades concretas da educação personalizada no cotidiano escolar. Assim, a investigação se abre à experiência, reconhecendo que o conhecimento emerge no encontro entre teoria e prática e reflexão e ação.

Nessa direção, para exemplificar as decorrências da educação personalizada, sob a perspectiva de Víctor García Hoz (1970), a pesquisadora apresenta recortes de sua prática em sala de aula, documentos institucionais e recursos pedagógicos utilizados, com o intuito de concretizar o ideal formativo proposto pelo autor. Ressalta-se, contudo, que tais elementos não configuram um estudo de caso, mas assumem o caráter de recursos explicativos, que visam revelar possibilidades da prática da educação personalizada.

5.1 A tessitura da escola: tramas organizacionais para a educação personalizada

A tessitura da escola é concebida como trama essencial para a viabilização da educação personalizada, uma vez que a organização pedagógica, a documentação e a flexibilização curricular se entrelaçam como fios que sustentam e dão forma às práticas educativas. A metáfora da tessitura traduz a ideia de que a escola não se constitui por estruturas rígidas e isoladas, mas por um tecido vivo, aberto e dinâmico. Como discutido nos capítulos anteriores, compreende-se, nesta pesquisa, que a organização escolar é um dos fios que compõem esse tecido, compreendendo tanto

as dimensões curriculares quanto as relacionais, em favor da singularidade do estudante e da construção de percursos formativos personalizados.

Em consonância com os autores analisados, entendemos que, para efetividade da educação personalizada, a escola necessita de abertura nas diretrizes pedagógicas, de modo a embasar as estruturas técnicas e a fundamentar o conjunto de estratégias de ensino que sustentam a prática educativa. O conceito de abertura, definido por Hoz (1970) como condição intrínseca da comunicação e da interação social, encontra ressonância nos trabalhos de Oliveira (2022), Celestino (2024) e Guerrero (1993), os quais enfatizam a relevância de ambientes educativos integrais, inclusivos e dialógicos, onde a comunicação se constitui em ferramenta central para a aprendizagem e para a participação comunitária.

Além do eixo de abertura, a análise dos pressupostos delineados pelos autores contemporâneos evidencia uma convergência significativa com a concepção de outros dois eixos formulados por Víctor García Hoz (1970), como a singularidade e a autonomia. Nessa perspectiva, a organização escolar, conforme Guerrero (2021), deve reconhecer o estudante como pessoa em sua totalidade, considerando seus princípios, valores e ações. Tal pressuposto articula-se à contribuição de Correa (2022), ao sustentar que a personalização educativa requer, simultaneamente, o respeito à individualidade e a promoção da interação ativa entre professor e estudante, condições indispensáveis para a formação integral. Já Guerrero (1993) denomina tal perspectiva de educação integral e integradora, orientada ao desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também socioemocional, ético e espiritual.

Assim, os pressupostos contemporâneos não apenas confirmam a relevância do eixo conceitual voltado para a organização escolar proposto por Hoz, como também ampliam sua aplicabilidade no contexto escolar, incorporando critérios práticos de implementação, tais como a flexibilização curricular, a individualização de conteúdos, a integração de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito. Desse modo, a educação personalizada configura-se como processo capaz de articular a formação intelectual, ética, afetiva e social, em consonância com a função da escola enquanto espaço aberto, comunitário e promotor de cidadãos críticos e participativos.

Como desdobramento dessas perspectivas, as decorrências para a educação personalizada identificadas nos estudos contemporâneos convergem com a concepção de Víctor García Hoz, sobretudo no que se refere à abertura da escola para o diálogo com a sociedade. Autores como Lima Júnior e Silva (2021) e Oliveira e Leite (2021) destacam a versatilidade e flexibilidade curricular, acompanhadas da necessidade de formação docente, o que ressoa com um dos pressupostos de Hoz (1970), de que a escola não deve ser uma instituição fechada em si mesma, mas adaptável às mudanças sociais. Do mesmo modo, Guerrero (1993; 2020; 2021) e González, Coria e Hernández (2017) enfatizam a centralidade do desenvolvimento cognitivo e afetivo, o ambiente acolhedor e respeitoso e o fortalecimento da personalidade.

A perspectiva de Celestino (2024), ao propor a integração da individualização e de recursos tecnológicos digitais, bem como a de Oliveira (2022), ao defender aprendizagens significativas que promovam desenvolvimento pessoal e formal, dialogam com a noção de educação aberta de Hoz, que ultrapassa a formação acadêmica para alcançar a formação ética, moral e cultural, em constante interação com a família e a comunidade. Assim, os pressupostos contemporâneos reforçam a visão de Hoz (1970) de que a educação personalizada deve constituir-se como prática pedagógica dinâmica, relacional e comunitária, atenta tanto às singularidades dos estudantes quanto à função social e cultural da escola.

5.1.1 Das tramas organizacionais à prática da educação personalizada

Transpondo essas concepções para o campo prático da educação personalizada nos anos iniciais, apontamos alguns critérios educativos que se articulam às decorrências descritas pelos autores. Hoz (1970) destaca que a educação personalizada não busca modificar radicalmente o currículo, mas integrá-lo às condições concretas de cada realidade escolar. Nessa perspectiva, a reformulação curricular pode incluir a educação personalizada como metodologia transversal em todo o plano de estudos, servindo de matriz orientadora da prática pedagógica. Alternativamente, pode ser implementada como uma abordagem metodológica complementar, funcionando como um dos eixos das propostas de ensino.

Os textos acadêmicos analisados também evidenciam a centralidade da formação docente para a viabilidade da educação personalizada. Autores como Lima Júnior e Silva (2021) acreditam que a capacitação da equipe pedagógica deve priorizar a compreensão teórica e prática dessa abordagem, sem a pretensão de cristalizar modelos ou padronizar experiências, mas que formem os professores para que estejam preparados para ter um olhar sensível a respeito das necessidades de cada estudante. A formação, nesse sentido, deve oferecer aporte conceitual, tempo para estudo e apropriação, apresentação de instrumentos metodológicos e, sobretudo, espaço para a criação coletiva de artefatos de planejamento, desenvolvimento e avaliação. Essa perspectiva preserva o caráter aberto e dinâmico da educação personalizada, ao mesmo tempo em que sustenta práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e coerentes com as singularidades dos estudantes e da comunidade escolar.

No que tange à categoria da organização escolar, como a tessitura que trama as decorrências para a educação personalizada, encontramos na literatura analisada pontos consensuais no horizonte formativo como flexibilização curricular, integração tecnológica, valorização da formação docente e promoção de experiências personalizadas de aprendizagem (Lima Júnior; Silva, 2021; Oliveira; Leite, 2021), não apenas atualizam a proposta de Hoz, mas evidenciam a necessidade de uma escola aberta às mudanças sociais e em diálogo constante com a família e a comunidade. Dessa forma, a educação personalizada se consolida como prática pedagógica dinâmica e relacional, que integra dimensões formativas múltiplas e reafirma a função social e cultural da escola como espaço de formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

5.1.2 Fios que ganham forma: a experiência como trama viva da escola

Como mencionado no prólogo desta pesquisa, a pesquisadora atua em um colégio da rede privada de Porto Alegre, como professora tutora do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e apresenta recortes da sua experiência com a abordagem da educação personalizada. A partir da autorização do colégio, realizamos a leitura de documentos institucionais, conforme o Anexo A, com o propósito de sinalizar as possibilidades práticas da educação personalizada. A instituição em questão tem

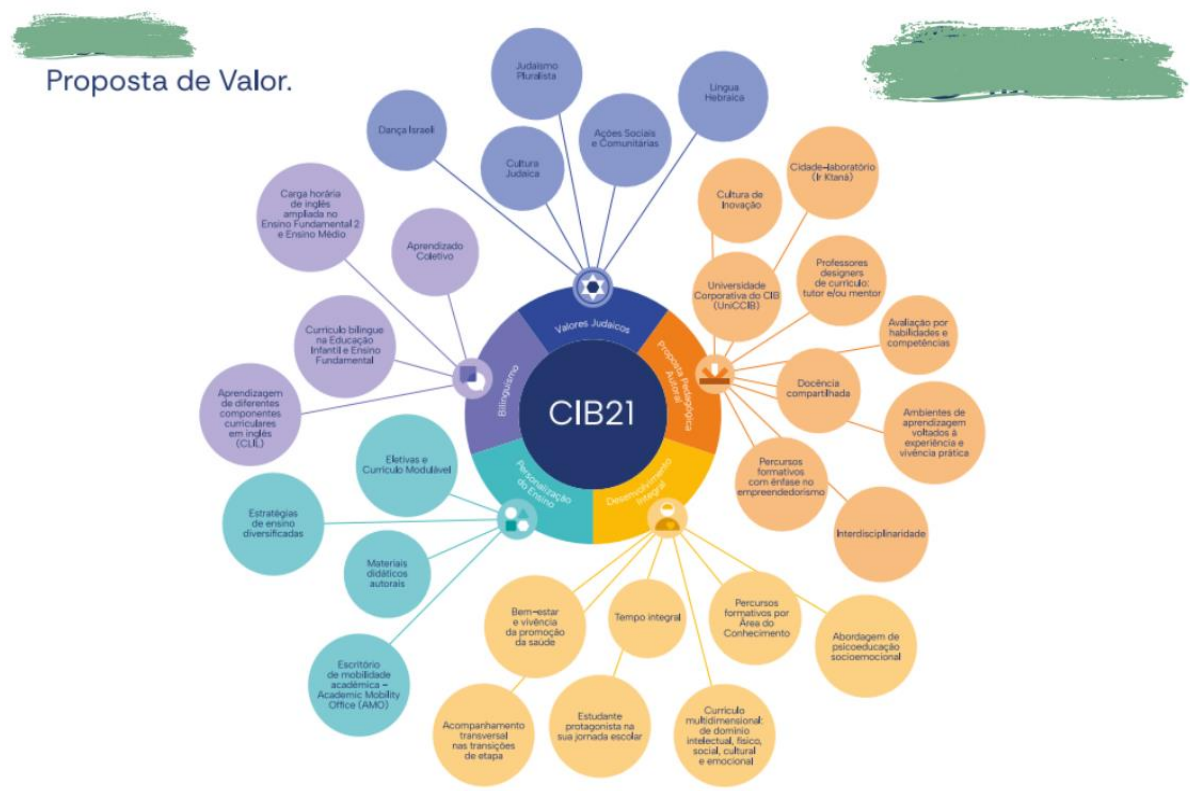
como uma de suas propostas metodológicas a personalização do ensino, que versa a respeito da perspectiva da educação personalizada a partir de uma leitura contemporânea das possibilidades educativas desta metodologia.

A partir da leitura e análise dos documentos da instituição, foram identificados dados sobre a personalização de ensino em diferentes documentos estruturantes do colégio, os quais corroboram a prática de ensino personalizado, voltado ao desenvolvimento integral do estudante e à promoção da autonomia, proporcionando coautoria no processo de aprendizagem.

Hoz (1970) posicionou a importância da relação circular entre escola, família e estudante. Consideramos o Projeto Político Pedagógico (PPP) um documento fundamental para posicionar a educação personalizada, uma vez que este serve como um marcador da identidade e dos objetivos educativos, demarcando também a função social da instituição.

Nesse sentido, no Projeto Político Pedagógico do colégio em que a pesquisadora atua, é possível identificar a mandala com os atributos da instituição, que abrange os aspectos e valores da prática docente, como observamos na Figura 9:

Figura 9 – Mandala dos atributos pedagógicos



Fonte: Acervo de documentação pedagógica do Colégio Israelita Brasileiro (2025).

Como demonstrado na imagem, o material analisado expressa a necessidade de a instituição registrar, documentalmente, a intencionalidade da educação personalizada, não apenas para uso interno, mas também colocando a comunidade escolar a par desses processos.

Outro documento analisado foi o Guia da personalização de ensino. Como forma de melhor comunicar os atributos pedagógicos do colégio, foram construídas cartas para compor um guia norteador desses elementos. Para compor este documento, a pesquisadora foi convidada pela instituição para escrever a carta da personalização de ensino, como podemos verificar:

A Personalização de Ensino no CIB

Abordagem na qual os alunos têm um papel ativo, engajando-se em desafios relevantes de acordo com suas necessidades, interesses e potencialidades, por meio de metodologias e estratégias de ensino diversificadas, como as metodologias ativas, orientação individualizada, projetos desenvolvidos por equipes (duplas, trios e grupos), uso de recurso tecnológicos e digitais e projetos transdisciplinares.

A personalização de ensino no Colégio Israelita Brasileiro é considerada uma prática pedagógica, que promove o protagonismo do estudante. Nesse sentido, o aluno é responsável central no seu processo de aprendizagem através de estratégias de problematização e do desenvolvimento da criatividade.

Neste processo, o papel do professor é de observar e mapear as individualidades, interesses e potencialidades de cada estudante; mediar e propor estratégias de ensino individualmente e os pequenos grupos de estudantes, atendendo às necessidades e interesses desses de forma transdisciplinar, com foco na promoção da aprendizagem (Acervo do Colégio Israelita Brasileiro, 2025).

Nesse sentido, o colégio busca compor seus documentos norteadores buscando direcionar e comunicar a educação personalizada como prática pedagógica, reforçando o que Hoz (1970) diz a respeito da responsabilidade da escola no desenvolvimento integral do estudante, bem como da comunicação dos processos presentes na educação personalizada para as famílias.

No ano de 2022, a instituição iniciou as projeções de qualificação de diferentes atributos, através de um plano estratégico, que visou a consolidação do plano de *Soft* e *Hard Skills*, que teve como objetivo:

Promover o desenvolvimento integral dos alunos, articulando de forma interdependente as habilidades socioemocionais (*Soft Skills*) e técnicas (*Hard Skills*), com base em uma coerência teórica e prática que reflete a identidade pedagógica do CIB21 e em articulação com os princípios curriculares, promovendo a alta performance acadêmica, a autoeficácia e a capacidade de empreender nos diferentes campos, conectando o conhecimento teórico à prática e aos desafios contemporâneos (Acervo do Colégio Israelita, 2024).

Nessa busca de equilíbrio metodológico entre habilidades técnicas e habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas nas estratégias de ensino, podemos observar a contribuição da personalização de ensino nas *Soft e Hard Skills*. A seguir, destacamos um dos princípios curriculares como via de desenvolvimento de habilidades:

ESCOLHA: um currículo baseado no princípio da escolha deve oferecer uma ampla variedade de tópicos, projetos e oportunidades para que os alunos sugiram suas próprias áreas de interesse, com apoio para que façam escolhas informadas. Esse currículo permite flexibilidade, abrindo espaço para novos temas, recursos, abordagens inovadoras e alternativas de planejamento, ensino e avaliação. A escolha promove experiências de aprendizagem mais significativas e relevantes, dando autonomia aos alunos para personalizar seu percurso educativo e tomar decisões com base em seus interesses e necessidades (Acervo do Colégio Israelita, 2024).

Como observado, os documentos analisados apresentam diretrizes organizacionais que sustentam a efetivação da educação personalizada. Entre eles, destaca-se o Projeto Político Pedagógico, cuja potência norteadora se revela como eixo que orienta a metodologia e o posicionamento institucional. A ele se articulam outros instrumentos que compõem o perfil formativo do colégio, como o Guia da Educação Personalizada e o Planejamento Estratégico, os quais reafirmam os princípios pedagógicos e consolidam a identidade educativa da instituição. Assim, compreende-se que esse conjunto documental é essencial para a tessitura organizacional, constituindo-se como fundamento de uma prática pedagógica qualificada, pois orienta tanto a estrutura pedagógica quanto às estratégias de sala de aula e os papéis que professores e estudantes desempenham nesse entrelaçamento que forma a trama escolar.

5.2 Entre diálogos e provocações: o professor como facilitador

As provocações e os diálogos estabelecidos pelo professor com seus estudantes são caminhos interpretativos que possibilitam o acesso à singularidade de cada estudante. Nessa dinâmica relacional, o docente reconhece o outro em seu modo próprio de ser e aprender, criando um ambiente de aprendizagem simultaneamente acolhedor e desafiador, no qual a autonomia se constrói como processo de diálogo e compartilhamento de saberes.

Entendemos que o papel do professor na educação personalizada está intrinsecamente ligado à atenção que este deve ter à singularidade de cada estudante, uma vez que, nos eixos fundamentais, Hoz (1970) aponta a necessidade de harmonia entre o ensino coletivo e individual, numa perspectiva dialógica deste processo.

Para Celestino (2024), um dos pressupostos fundamentais da atuação docente na educação personalizada consiste em promover um ambiente de aprendizagem que se configure como espaço de personalização, no qual objetivos e conteúdos sejam ajustados ao ritmo e às necessidades singulares dos estudantes. Em consonância, Oliveira (2022) reforça que a personalização do ensino se efetiva na medida em que o professor cria condições de liberdade para que os estudantes possam fazer escolhas e trilhar percursos próprios, reconhecendo a diversidade de ritmos e modos de aprender presentes na turma. Nessa mesma direção, Terres (2021) compreende a educação personalizada como prática pedagógica que potencializa o protagonismo estudantil, destacando a importância de tornar o estudante corresponsável pelo seu processo de aprendizagem e, portanto, participante ativo na construção de seus próprios sentidos formativos.

Como pressuposto para a atuação docente na educação personalizada, compreendemos que determinadas atribuições são indispensáveis à construção de percursos de aprendizagem significativos. Como exemplo disso, cabe ao professor criar instrumentos que permitam mapear interesses, potencialidades e desafios de cada estudante, de modo a planejar tempos e espaços na carga horária que favoreçam a orientação individualizada nas diferentes etapas do processo. Nesses momentos, a mediação pedagógica se materializa por meio de diálogos sensíveis e escuta atenta, nos quais o docente problematiza escolhas, provoca reflexões e acompanha projetos, contribuindo para a consolidação da aprendizagem.

As práticas docentes, como decorrências da educação personalizada, assumem um papel essencial na construção de experiências de aprendizagem singulares e significativas. Os autores consultados convergem na compreensão de que o professor deve criar espaços pedagógicos que acolham os diferentes modos de aprender. Dentre as possibilidades da educação personalizada, destacam-se a organização de ambientes flexíveis, que respeitem os tempos e interesses individuais, a utilização de estratégias de problematização como motor da aprendizagem e a mediação ativa em pequenos grupos, permitindo intervenções mais próximas e significativas. Tais

práticas deslocam o papel docente de mero transmissor de conteúdos para um articulador de sentidos e oportunidades formativas, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes (Atencias-Echeverría, 2022; González; Coria; Hernández, 2017; Terres, 2021).

As decorrências da educação personalizada, no que se refere à atuação docente, revelam um movimento pedagógico que ultrapassa a mera transmissão de saberes, convocando o professor a ser um agente de engajamento e autonomia. Lima Júnior e Silva (2021) evidenciam esse papel ao defenderem o uso de metodologias ativas como meio de potencializar a participação dos estudantes no próprio processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, Correa (2022) destaca o valor de práticas diversificadas que estimulem o pensamento estratégico e a tomada de decisões. Terres (2021) e González, Coria e Hernández (2017) enfatizam a centralidade da mediação docente, articulada a um planejamento interdisciplinar sensível a necessidades e interesses dos educandos. Já Oliveira e Leite (2021), em consonância com Guerrero e Ahedo (2020), ressaltam a importância de criar ambientes inclusivos, capazes de acolher ritmos, tempos e singularidades, garantindo condições para que cada estudante desenvolva plenamente seu percurso formativo. A singularidade, enquanto eixo fundamental da educação personalizada, convoca o professor a assumir uma postura de presença atenta e responsiva diante de cada estudante. Não se trata apenas de reconhecer diferenças individuais, mas de acolhê-las como parte constitutiva do processo formativo, instaurando uma relação pedagógica que se dá entre escutas e provocações, entre caminhos singulares e horizontes coletivos. Nessa perspectiva, o docente se torna um mediador de percursos, alguém que lê, interpreta e costura sentidos a partir das narrativas de aprendizagem dos estudantes. A personalização, assim, não se restringe a estratégias didáticas, mas se manifesta no modo como o professor se implica eticamente na relação com o outro, construindo espaços em que cada sujeito possa afirmar sua voz, seu tempo e seu modo de aprender (Celestino, 2024; Hoz, 1970; Oliveira, 2022; Terres, 2021).

Entre diálogos e provocações, o fazer docente se revela como parte dessa tessitura viva que é a sala de aula, na qual a singularidade de cada estudante conduz as estratégias educativas e os sentidos formativos. Nesse sentido, o professor transita entre a escuta dos estudantes, o acolhimento e a problematização, oportunizando espaços de aprendizagem nos quais a liberdade, ritmo e voz dos educandos

colaborem para a intencionalidade pedagógica. Ao assumir-se como mediador e provocador de sentidos, o docente transforma a sala de aula em território de encontros, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído coletivamente, composto pelas individualidades. Assim, os pressupostos da educação personalizada se concretizam em práticas que reconhecem e afirmam o sujeito em sua integralidade, mobilizando diálogos que abrem caminhos para percursos formativos singulares.

Visando a completude da pesquisa, incluímos a avaliação escolar, categoria identificada na revisão das literaturas, como parte constitutiva do eixo referente ao papel do professor, uma vez que avaliar é também um ato de ensinar. Na educação personalizada, a avaliação assume um caráter contínuo e processual, voltado mais à compreensão dos percursos de aprendizagem do que à mensuração de resultados. Trata-se de um movimento qualitativo, em que o professor observa se, ao longo das etapas do processo, os estudantes conseguem alcançar os objetivos inicialmente propostos, interpretando avanços, dificuldades e redirecionamentos possíveis (González, Coria e Hernández, 2017; Oliveira e Leite 2021). Hoz (1970) reforça que a verificação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem deve ser entendida como parte essencial da ação educativa, permitindo que o professor reflita tanto sobre o desenvolvimento dos estudantes quanto sobre a própria efetividade da educação personalizada na promoção do conhecimento.

É a partir dessa experiência vivida no cotidiano da docência, que se desenham as próximas páginas, nas quais a teoria encontra eco na prática e a educação personalizada se inscreve como realidade metodológica.

5.2.1 Quando a teoria encontra a sala de aula: a docência na educação personalizada

A partir dos textos analisados, podemos estabelecer relação com a prática da pesquisadora em sala de aula. Retomando o que Hoz (1970) descreve acerca do papel do professor, constatamos que ele é o organizador das proposições para a educação personalizada, iniciando pela observação e, posteriormente, estabelecendo vínculo a partir do diálogo com os estudantes para verificar potencialidades, bem

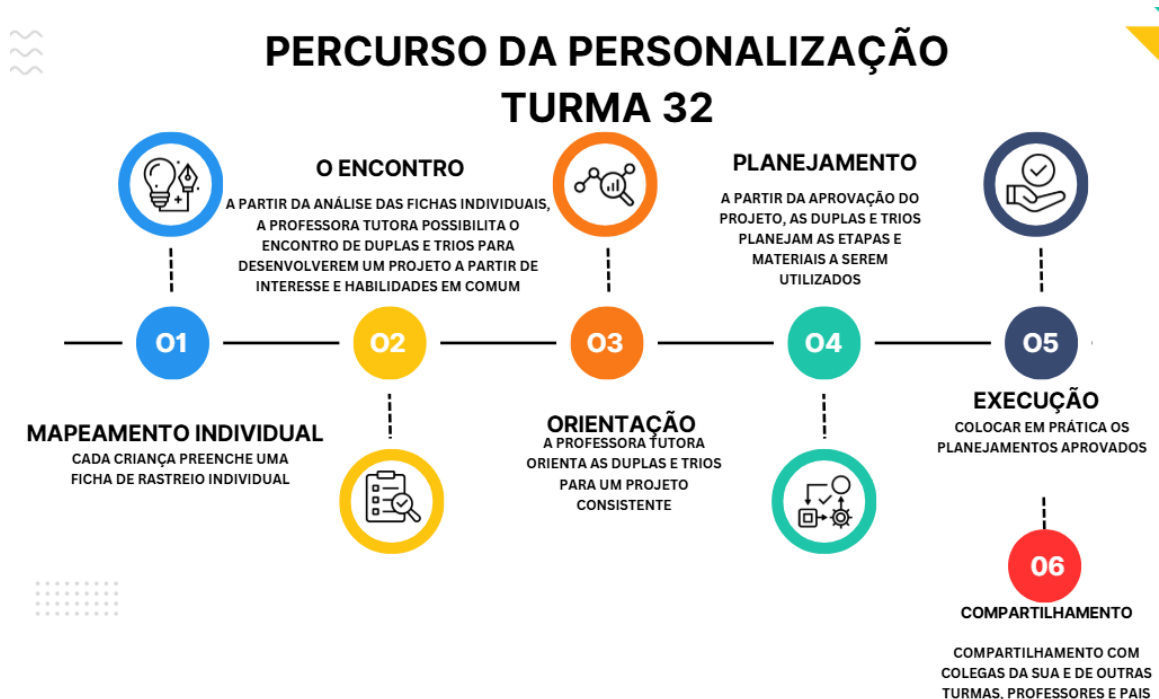
como necessidades. O autor cita que o planejamento e uso de ferramentas como questionário podem ser aliados nesse processo.

Entende-se que essa prática necessita de organização concisa, para a aplicabilidade, dentro da perspectiva da organização escolar apresentada anteriormente. Neste sentido, a pesquisadora selecionou exemplos para a operacionalização da educação personalizada, tais como: o percurso a ser percorrido pelos estudantes; entrevista a ser respondida pelos estudantes; planejamento feito pelos estudantes e orientado pelo professor e registros das orientações. Estes elementos serão apresentados e descritos a seguir.

5.2.1.1 Percurso como experiência: anunciar caminhos, partilhar sentidos e possibilidades

Para iniciar o processo da educação personalizada em sala de aula, podemos considerar que a apresentação do percurso como um todo se faz necessário para que o estudante entenda as possibilidades, as etapas e os tempos do processo. Nesse sentido, cada professor pode organizar um percurso escrito ou visual, de acordo com a adequação à faixa etária destinada. Como parte da prática da pesquisadora, podemos observar duas diferentes visualidades para dois diferentes grupos e faixas etárias. A Figura 10 apresenta o percurso de personalização desenhado para uma turma de 3º ano.

Figura 10 – Percurso da personalização



Fonte: Autoria própria (2023).

Nesse modelo, observa-se que o professor organiza, cuidadosamente, a cronologia das etapas da educação personalizada, descrevendo com clareza cada momento do percurso. A primeira etapa consiste no mapeamento individual, no qual os estudantes recebem uma ficha de rastreio, no formato de entrevista, para responderem a questões relacionadas ao seu perfil de aprendizagem. Em seguida, o professor analisa essas fichas, identificando padrões e aproximações entre pares, trios ou pequenos grupos. Na segunda etapa, as fichas são devolvidas aos grupos previamente organizados, acompanhadas de orientações para que os estudantes reconheçam, de forma ativa, as semelhanças e convergências entre seus perfis. A partir dessas afinidades, os grupos começam a esboçar ideias de projetos com base em interesses compartilhados. A terceira etapa é marcada pelo início das orientações pedagógicas. Nesse momento, o professor estabelece diálogos com os grupos, escutando atentamente suas ideias e lançando provocações que visam ampliar o nível de complexidade dos projetos, sem desconsiderar os interesses dos estudantes. Com o projeto definido, chega-se à quarta etapa, dedicada ao planejamento estruturado. Os estudantes recebem uma folha para registrar as etapas do projeto, com datas e tarefas correspondentes. Nessa fase, os grupos podem incluir listas de materiais, contatos com professores de outras áreas, reservas de espaços no colégio para

pesquisa, experimentação e futuras apresentações, evidenciando a articulação entre diferentes saberes e tempos escolares. Na quinta etapa, inicia-se a execução dos projetos, sempre ancorada no planejamento e nas orientações do professor. O registro escrito do percurso torna-se essencial para documentar o processo e dar visibilidade ao desenvolvimento das aprendizagens. Por fim, na sexta etapa, com os projetos finalizados e revisados, os estudantes realizam apresentações para seus colegas, famílias e outras turmas, considerando a faixa etária e o perfil dos públicos que poderão aprender com aquele estudo. Esse momento amplia os sentidos da aprendizagem, fortalecendo a autoria e a circulação de saberes no coletivo escolar.

5.2.1.2 Mapeamentos sensíveis: onde o percurso começa

A partir do percurso apresentado, passamos para a etapa das entrevistas. Estas podem ser compostas de acordo com o que professor observa da turma, de que forma pode encaminhar as percepções para que os estudantes registrem. A Figura 11 ilustra um modelo dessa etapa.

Figura 11 – Ficha de entrevista para os estudantes

PERSONALIZAÇÃO

INFORMAÇÕES PESSOAIS

NOME: _____

TURMA: _____

AS AULAS DE QUE EU MAIS GOSTO SÃO:

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

GOSTARIA DE APRENDER MAIS SOBRE:

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

MINHAS IDEIAS SÃO:

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

ESSA PARTE SERÁ PREENCHIDA NA PRÓXIMA ETAPA:

IDEIAS COMPARTILHADAS:

Fonte: Autoria própria (2025).

A partir do preenchimento da ficha, o professor realiza a análise do perfil de aprendizagem, já selecionando possíveis estudantes que se assemelham nos interesses para trabalharem juntos. Por isso, na primeira fase da ficha, é importante que os estudantes não preencham o último item da entrevista, deixando para preencher após dialogar com os colegas de grupo e exercitar o consenso na escolha das ideias para, só então, completarem a parte das ideias compartilhadas.

5.2.1.3 Entre escolhas e possibilidades: planejar como gesto de autoria

A partir da escolha dos projetos, definidos em consenso e supervisionados pelo professor tutor, é momento dos estudantes, juntos, desenharem as etapas para

realização do projeto, datando e projetando as possibilidades. Na Figura 12, observamos o planejamento entregue para que os estudantes organizem as etapas de aprendizagem.

Figura 12 – Planejamento entregue aos estudantes para elaboração das etapas do projeto

Personalização
Turma 32

Nome: _____

Planejamento

A partir do alinhamento de ideias, planeja os próximos passos da personalização.

Atenção: lembra de colocar a data e os materiais necessários.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Através da construção do planejamento, os estudantes se comprometem na execução do projeto, gerindo o tempo necessário para cada etapa, flexibilizando ou definindo novos prazos de acordo com as adversidades que podem encontrar. Esta etapa também se torna relevante, pelo planejamento servir como organizador do grupo, uma vez que, na ausência de alguém, os estudantes presentes na aula têm autonomia para dar sequência às produções.

No que tange ao tempo destinado à realização dos projetos, este será definido de acordo com a abrangência da pesquisa e sua execução, bem como a disponibilidade de profissionais envolvidos. Esses tempos podem ser estruturados em

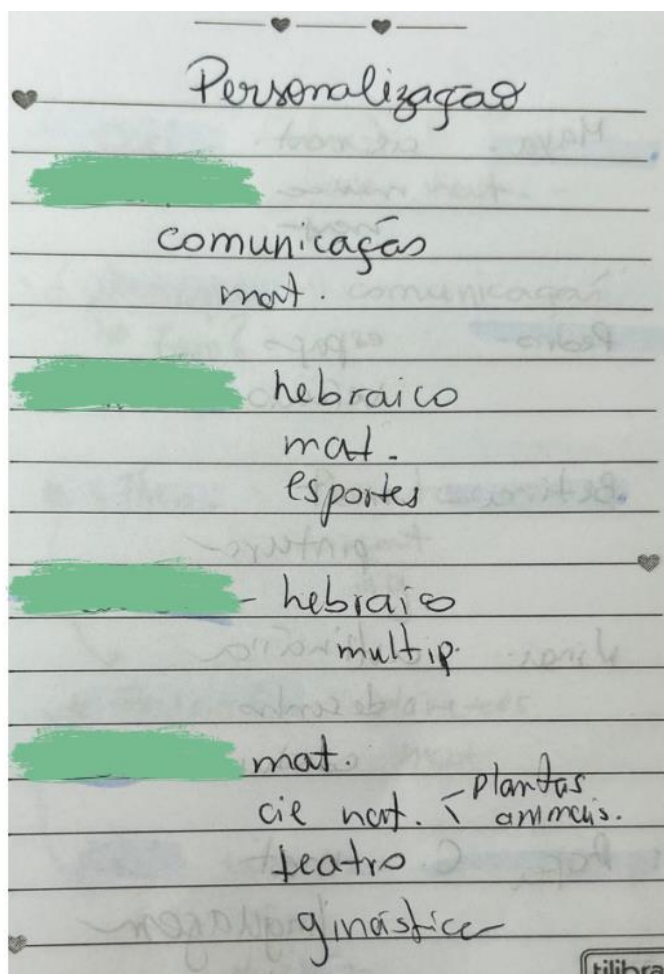
diferentes períodos: bimestrais, trimestrais, semestrais ou anuais, de acordo com sua abrangência e profundidade.

5.2.1.4 Entre diálogos e escritas: a orientação como narrativa

Um dos recursos importantes de que o professor pode usufruir são suas anotações e registros desde o mapeamento às orientações dos projetos. A partir de seus escritos, o professor pode praticar o que Hoz (1970) intitulou como retroatividade, escrevendo, lendo e refletindo de forma crítica, através do que foi escrito, para dessa forma qualificar o seu fazer pedagógico e melhor atender cada estudante na educação personalizada.

Na Figura 13, visualizamos as anotações do mapeamento das áreas de aprendizagem que são de interesse de alguns estudantes.

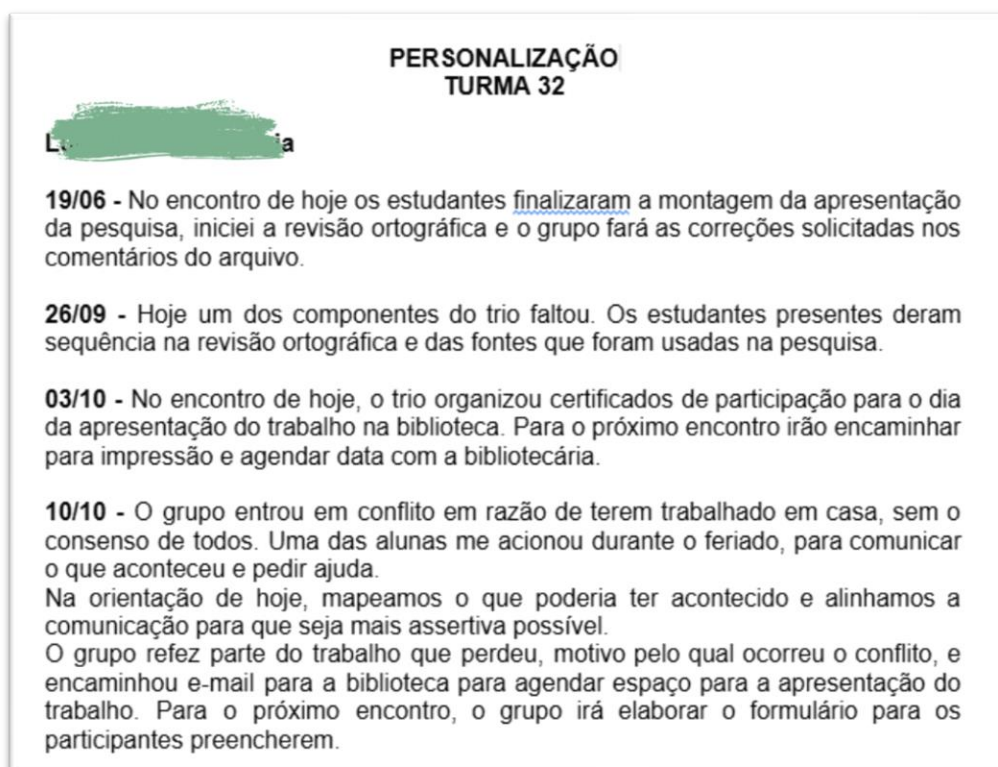
Figura 13 – Anotações de mapeamento da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A partir do rastreio e das semelhanças encontradas entre pares e trios, o professor se reúne com os estudantes para orientação. Nesse caso, o professor realiza o registro digital das orientações e dos encaminhamentos a cada encontro, como podemos analisar na Figura 14:

Figura 14 – Registro das orientações da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Compreendendo a avaliação escolar como parte constitutiva da docência, a autora, em sua prática, faz uso dos registros de orientação como instrumento avaliativo das habilidades mobilizadas nos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Na realidade escolar em questão, em que a instituição não adota provas como ferramenta de avaliação, o acompanhamento processual torna-se o principal meio de construção do conceito final das habilidades estudadas. No relato apresentado, observam-se evidências de aprendizagem que abrangem tanto aspectos conceituais, como conhecimentos de ortografia, quanto competências socioemocionais, a exemplo da comunicação, da colaboração e da resolução de conflitos.

Desse modo, ao entrelaçar teoria e prática, compreendemos que o papel do professor na educação personalizada não se limita a conduzir etapas previamente estabelecidas, mas a instaurar um movimento contínuo de escuta, interpretação e

mediação. Do percurso que anuncia caminhos, passando pelo mapeamento sensível que revela singularidades, pelas entrevistas que permitem reconhecer identidades de aprendizagem, pelo planejamento compartilhado que materializa intenções e, por fim, pelos registros e orientações que retroalimentam a prática, delineia-se uma docência comprometida com a construção de sentidos. Nesse processo, o professor se torna um leitor atento às narrativas dos estudantes e, simultaneamente, um provocador de novos horizontes formativos. É entre diálogos e provocações, entre escuta e proposição que a educação personalizada ganha corpo na sala de aula, consolidando-se como prática que reconhece a singularidade de cada sujeito e cria condições para que ela floresça coletivamente.

5.3 O estudante como intérprete de si: formação integral e protagonismo estudantil

No eixo da autonomia, que se relaciona intimamente ao conceito de liberdade responsável, Lima Júnior e Silva (2021) e Atencias-Echeverría (2022) destacam a centralidade do estudante na construção de seu plano pessoal de vida, assumindo responsabilidade pelo aprendizado e pela contribuição com a comunidade escolar e social, perspectiva que reforça que a educação personalizada deve formar sujeitos autônomos, capazes de autogovernar-se, tomar iniciativa e realizar escolhas conscientes.

À luz das contribuições de Víctor García Hoz (1970) e de autores contemporâneos, entendemos que a organização escolar se delineia como eixo estruturante da educação personalizada, concebida a partir dos princípios de singularidade, autonomia e abertura. Esses eixos, ao mesmo tempo que preservam a centralidade no estudante, ampliam-se em decorrências práticas que tensionam a escola a assumir-se como espaço comunitário, inclusivo e dinâmico.

Nesse sentido, a singularidade, enquanto reconhecimento da individualidade do estudante, é destacada como pressuposto por Oliveira (2022), Oliveira e Leite (2021) e Guerrero e Ahedo (2020), que enfatizam a necessidade de ambientes de aprendizagem capazes de valorizar as particularidades de cada sujeito, incentivando a criatividade, a originalidade e o protagonismo nos processos de aprendizagem.

Hoz (1970) articula a dimensão da singularidade à criatividade, evidenciando que o conhecimento do próprio modo de aprender permite ao estudante atuar de forma ativa e diferenciada, potencializando seu desempenho cognitivo, afetivo e social.

Os pressupostos da educação personalizada colocam o estudante como sujeito central do processo educativo, reconhecendo sua singularidade, autonomia e corresponsabilidade na construção de sua trajetória formativa. Os autores Guerrero e Ahedo (2020) e Oliveira e Leite (2021) convergem ao afirmar que o estudante deve ser compreendido em suas especificidades, considerando seus modos próprios de aprender, sentir e agir. Nesse sentido, a educação personalizada valoriza o desenvolvimento integral do sujeito, articulando competências intelectuais e socioemocionais, de modo a formar pessoas capazes de exercer uma liberdade responsável, assumindo com ética as consequências de suas escolhas (Lima Júnior; Silva, 2021). Outro princípio fundamental refere-se ao protagonismo estudantil, ao reconhecer o estudante como agente ativo e corresponsável no seu percurso de aprendizagem (González; Coria; Hernández, 2017; Terres, 2021). Por fim, a perspectiva de construção de um plano pessoal de vida, que orienta e dá sentido ao processo educativo, evidencia o compromisso dessa abordagem com a autonomia e o desenvolvimento contínuo das potencialidades humanas (Atencias-Echeverría, 2022).

Os autores Lima Júnior e Silva (2021), Atencias-Echeverría (2022), Oliveira (2022), Oliveira e Leite (2021), Guerrero e Ahedo (2020) e Hoz (1970) entendem, como decorrências para a educação personalizada, que o estudante deve ocupar o centro do processo educativo, não como receptor passivo, mas como sujeito ativo, singular e relacional, cujas necessidades, interesses e ritmos orientam as práticas pedagógicas. Os autores dos textos analisados concordam que o estudante ocupa o centro do processo educativo, não como receptor passivo, mas como sujeito ativo, singular e relacional, cujas necessidades, interesses e ritmos orientam as práticas pedagógicas. Assume o protagonismo de sua aprendizagem, exercendo liberdade responsável para fazer escolhas, planejar percursos e construir sentidos, em diálogo permanente com professores e colegas. Nessa perspectiva, é compreendido como autor de seu projeto formativo, desenvolvendo competências intelectuais, criativas e socioemocionais, em um movimento que articula autonomia e corresponsabilidade.

A articulação entre os eixos da autonomia, singularidade e criatividade constitui o núcleo estruturante das decorrências da educação personalizada, entendendo o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem. A autonomia, voltada para o princípio da liberdade responsável, configura-se como condição essencial para que o estudante exerça protagonismo no planejamento de seu percurso formativo, assumindo responsabilidades por suas escolhas e pela contribuição no contexto escolar e comunitário (Atencias-Echeverría, 2022; Lima Júnior; Silva, 2021). A singularidade, por sua vez, sustenta-se no reconhecimento da individualidade de cada estudante e de seus diferentes perfis de aprendizagem (Guerrero; Ahedo, 2020; Oliveira, 2022; Oliveira; Leite, 2021). Já a criatividade surge como decorrência direta da articulação entre autonomia e singularidade, na medida em que o estudante, ao compreender e valorizar seus processos de aprendizagem, passa a atuar de maneira criativa, crítica e propositiva, ampliando suas competências cognitivas, socioemocionais e éticas (Hoz, 1970).

Frente ao exposto, entendemos que as práticas pedagógicas deixam de se organizar em função de um modelo homogêneo para reconhecer a centralidade do sujeito, promovendo percursos formativos singulares, abertos e corresponsáveis, em permanente diálogo com professores e pares. A seguir, apresentamos pistas e possibilidades do estudante como autor e corresponsável por seu processo de aprendizagem.

5.3.1 Entre autonomia e criação: práticas do estudante na construção de percursos

A partir da prática da educação personalizada realizada pela autora, em uma turma com, aproximadamente, vinte e cinco alunos, podemos estabelecer relação com o eixo da autonomia, quando Hoz (1970, p. 91) menciona que “[...] o aluno na educação personalizada é concebido como sujeito que seja capaz de receber estímulos, capaz de criar e capaz de descobrir [...]”. Nesse sentido, ao promover práticas que coloquem o aprendiz como centro, provocando seus interesses e problematizando as possibilidades de aprendizagem, torna-se evidente a evolução do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Uma das ferramentas usadas, com a qual podemos observar que o aprendiz, de forma organizada,

posiciona seus interesses e suas possibilidades de trabalho, é a entrevista inicial, como evidenciado nas entrevistas preenchidas por duas alunas (Figura 15).

Figura 15 – Entrevistas preenchidas parcialmente por alunas da pesquisadora

The image shows two identical interview forms titled "PERSONALIZAÇÃO". Each form is divided into several sections with checkboxes and handwritten answers.

Form 1 (Left):

- INFORMAÇÕES PESSOAIS:** NOME: [redacted], TURMA: 30
- AS AULAS QUE EU MAIS GOSTO SÃO:**
 - ☐ Educação física
 - ☐ Dança
 - ☐ Música
 - ☐ Cultura judaica
 - ☐ Inglês
 - ☐ Teoria matemática e ciências
- GOSTARIA DE APRENDER MAIS SOBRE:**
 - ☐ Ciências naturais
 - ☐ [redacted]
 - ☐ Músicas novas
 - ☐ Escrever em embalagens
 - ☐ Aprender a fazer inglês
 - ☐ Matemáticas
- MINHAS IDEIAS SÃO:**
 - ☐ Fazer um jogo matemático
 - ☐ Escrever um livro de música
 - ☐ Fazer um jogo de cartas
 - ☐ [redacted]
 - ☐ [redacted]
 - ☐ [redacted]
- IDEIAS COMPARTILHADAS:** [redacted]

Form 2 (Right):

- INFORMAÇÕES PESSOAIS:** NOME: [redacted], TURMA: 32
- AS AULAS QUE EU MAIS GOSTO SÃO:**
 - ☐ Tutoria/Ilustrar
 - ☐ Ciências naturais
 - ☐ Inglês/INSETOS
 - ☐ Biliardo/VERTEBRADOS
 - ☐ Esportes + Física
 - ☐ Quebrada
- GOSTARIA DE APRENDER MAIS SOBRE:**
 - ☐ NATUREZA
 - ☐ INSETOS
 - ☐ ARACNÍDIOS
 - ☐ VERTEBRADOS
 - ☐ INVERTEBRADOS
- MINHAS IDEIAS SÃO:**
 - ☐ Fazer um livro de insetos
 - ☐ Fazer um jogo de cartas
 - ☐ Fazer um jogo de cartas
 - ☐ Fazer um jogo de cartas
 - ☐ Fazer um jogo de cartas
 - ☐ Fazer um jogo de cartas
- IDEIAS COMPARTILHADAS:** [redacted]

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Como descrito anteriormente, após o preenchimento das entrevistas, o professor define previamente os estudantes que irão trabalhar individualmente, as duplas, trios ou grupos. A partir dessa definição, estes se reúnem para juntos pensarem em ideias e possibilidades de projetos de estudos. Após a primeira conversa com o professor, registram seus desejos de aprendizagem. Assim, revisitamos as entrevistas preenchidas por essas estudantes, agora, com as ideias pensadas e compartilhadas no último item (Figura 16).

Figura 16 – Entrevistas completas preenchidas por alunas da pesquisadora

The image shows two identical hand-drawn interview forms titled "PERSONALIZAÇÃO". Each form is divided into four main sections:

- INFORMAÇÕES PESSOAIS:** Contains fields for "NOME:" and "TURMA:". The student on the left has written "3.2" for the class.
- GOSTARIA DE APRENDER MAIS SOBRE:** A list of subjects with checkboxes. The student on the left has checked "Ciências naturais", "Músicas novas", "Escrituras em português", "Aprender a desenhar", and "Matemáticas".
- AS AULAS QUE EU MAIS GOSTO SÃO:** A list of subjects with checkboxes. The student on the left has checked "Educação física", "Dança", "Música", "Cultura brasileira", "Inglês", and "Tutoria matemática e ciências".
- IDEIAS COMPARTILHADAS:** A section for sharing ideas. The student on the left has written: "Estudar mais sobre plantas, insetos, animais, matemática, aprender novas danças, Oficina de desenho, oficina de cores".

The student on the right has filled out the form with different preferences, including "NATUREZA", "INSETOS", "ANACARDIOS", "VERDEZADOS", "INTEBRADOS", "Tutoria: Inglês", "Ciências Naturais", "Inglês e Insetos", "Bilinguagem", "Esportes e Física", "Saber mais sobre a natureza", "Aulas de Inglês", "Aulas de Matemática", "Aulas de Arte", "Aulas de Música", and "Temas de projetos".

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Com as ideias desenhadas, o professor deve realizar orientações sistemáticas aos estudantes para juntos elaborarem os projetos de personalização, na intencionalidade de aprofundar ou adquirir novos conhecimentos, provocando-os a pensarem de forma flexível e adaptativa aos desafios propostos.

A partir da definição do tema e projeto, os estudantes devem registrar no planejamento as etapas do projeto, bem como a lista de materiais necessários. Esses também devem prever o contato com os demais profissionais do colégio que possam estar envolvidos, bem como agendar espaços de apresentação e horários com as turmas que eventualmente possam ser público-alvo do compartilhamento do conhecimento adquirido ao longo do projeto.

Na Figura 17, podemos observar como um trio de estudantes organizou seu planejamento, datando as etapas de trabalho.

Figura 17 – Planejamento preenchido por estudantes da pesquisadora

altura: 1,55 Local: Mesmo lugar do Frankstein.

Largura: 90,0

Pé: altura 30,0

Pé: Largura 20,0

Nome:

Personalização

Turma 32

coroa Largura: 28,0 altura: 30,0

Planejamento

A partir do alinhamento de ideias, planeja os próximos passos da personalização.

Atenção: lembra de colocar a data e os materiais necessários.

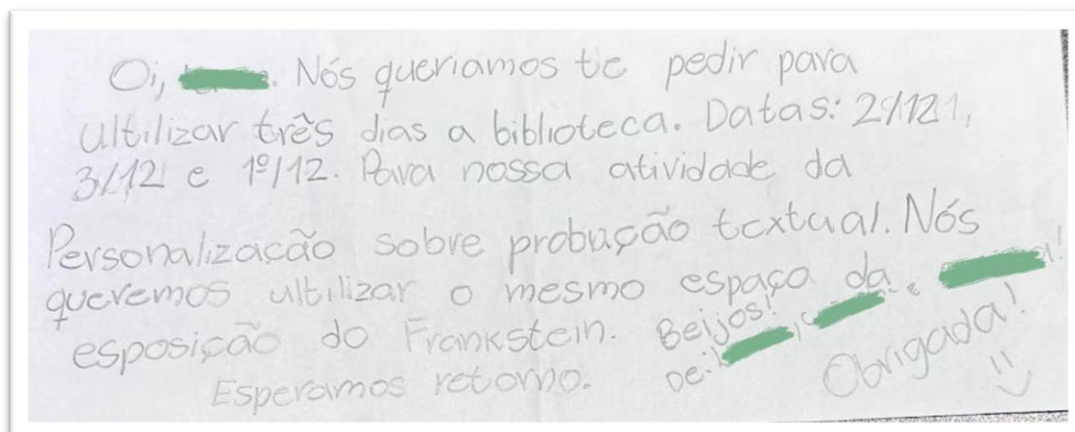
3/10/2021 X	10/10 programar os materiais do texinho G	17/10 Falar com o more de E+ G
29/10 Montagem do texinho G	7/11 Pintura do texinho G	14/11 Montagem do boxbrinho P/M
21/11 Pintar o texinho P/M	28/11 Posicionar tudo	1/12 T.31 Apresentar 10:00
2/12 13:40 T.33 Apresentar	3/12 Apresentar	20/12 X X X X X X

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Como observado no planejamento, por vezes os projetos podem envolver outros espaços e profissionais do colégio. Na intenção de promover a autonomia na comunicação, cabe ao professor supervisionar o envio de e-mail dos estudantes para as pessoas envolvidas.

Na figura 18, podemos verificar o rascunho de um e-mail que se destinava à bibliotecária do colégio, solicitando reserva de determinado espaço da biblioteca. No comunicado, as estudantes referem-se ao espaço desejado como um local que observaram que já foi usado para outros projetos.

Figura 18 – Rascunho de um e-mail escrito por estudantes da pesquisadora

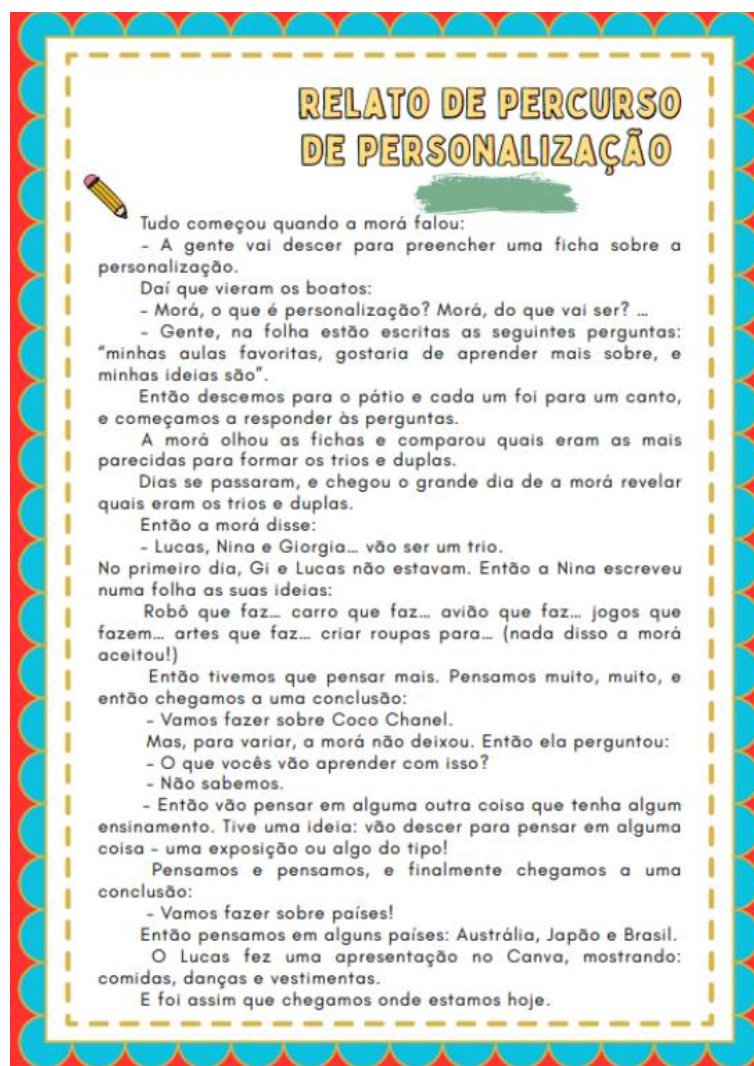


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Ainda relatando o que tange à comunicação, estabelecemos relação com a comunidade educativa, citada por Hoz (1970), e uma das entidades que devemos envolver na educação personalizada é a família. Nesse ponto, cabe ao professor estabelecer qual o melhor formato para comunicar as famílias a respeito dos processos de aprendizagem. No caso da prática da autora, como as reuniões com pais são semestrais, e da primeira os estudantes não participam, foi determinado que estes registrassem o relato do percurso percorrido em seus projetos, do momento inicial até a etapa em que estão, para que fossem compartilhados com as famílias.

A Figura 19 apresenta um desses relatos.

Figura 19 – Relato² do percurso de personalização escrito por estudantes da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A importância do relato do percurso escrito pelos estudantes é, para além de somente acompanhar a organização, também ser um espaço proporcionado no qual expõem emoções e pensamentos que, variavelmente, não são revelados no momento de orientação. É por meio dessa abertura, aqui trazendo o eixo fundamental relacionado à abertura pessoal dos estudantes, que o professor pode interpretar as subjetividades implícitas no processo da educação personalizada, usando as informações que foram registradas para acessar, vincular e sensibilizar seus estudantes, tanto para os projetos da educação personalizada, como nas aulas de ensino coletivo, uma vez que este sujeito pertence ao grupo e pode necessitar de

² Morá significa professora em hebraico.

manejos específicos em diferentes momentos da rotina. Reforça-se, desse modo, a ideia de Hoz (1970) de que a educação personalizada não é uma prática isolada das demais propostas educativas, mas sim, se torna uma abordagem complementar.

A análise da experiência dos estudantes na educação personalizada evidencia, de maneira concreta, como os eixos da autonomia, singularidade e abertura se materializam nas práticas pedagógicas. Quando o estudante se assume como sujeito ativo e corresponsável pelo próprio percurso, as etapas da entrevista inicial, da escolha dos projetos, do planejamento e do relato de percurso configuram-se como espaços de expressão de interesses, tomada de decisão e elaboração de sentidos sobre o aprender. Essa centralidade dada ao estudante, alinhada ao pensamento de Hoz (1970), fortalece não apenas a dimensão cognitiva e criativa, mas também aspectos afetivos e relacionais, ao reconhecer que aprender é um ato pessoal, situado e em constante diálogo com o outro. Nesse processo, a escrita reflexiva e o compartilhamento com a comunidade educativa, incluindo professores, colegas e famílias, revelam as subjetividades que atravessam a trajetória de cada aprendiz.

É justamente nesse ponto que se insere a próxima categoria, a relação subjetiva entre professor e estudante na educação personalizada, compreendida como um espaço de vínculos, escuta sensível e mediações intencionais, que sustenta e potencializa a singularidade dos percursos formativos.

5.4 Tecendo encontros: o vínculo pedagógico como potência formativa

Como observado nas categorias anteriores, a educação personalizada pode assegurar, de forma técnica e intencional, a aprendizagem dos estudantes, tanto no âmbito do ensino coletivo quanto nos projetos que se articulam à dinâmica da organização escolar.

O que mobiliza a presente categoria são as experiências e os vínculos tecidos nos encontros cotidianos da sala de aula, pois, no mapeamento teórico, identificamos indícios do potencial formativo presente na subjetividade da relação professor-estudante. Contudo, os estudos ainda pouco exploram sua definição e relevância no contexto da educação personalizada. Hoz (1970) considera que:

[...] Em vez de falar de objetivos intelectuais ou de aprendizado específico, objetivos de desenvolvimento de aptidões e objetivos de promoção de valores – coisa que, sem dúvida, se pode fazer – é muito melhor e mais claro falar de

elementos ou componentes cognitivos ou de conhecimento, elementos, ou componentes de aptidões ou de capacidade de desenvolvimentos funcional, e elementos ou componentes valorativos ou de promoção de virtudes e valores. Conhecimentos, aptidões, valores são os três elementos ou componentes de um objetivo da educação.

A relação entre os diversos elementos mencionados permite que, sem acrescentar tarefas ao professor, na própria tarefa de aprendizagem comum e corrente possam se desenvolver aptidões e promover valores (Hoz, 1970, p. 163).

Atencias-Echeverría (2022) ressalta que a dimensão afetiva, composta por sentimentos e emoções, pode ser considerada elemento fundamental da experiência humana e, portanto, deve ser reconhecida como parte indissociável dos processos educativos na perspectiva da educação personalizada. Nessa mesma direção, Lima Júnior e Silva (2021) destacam que o desenvolvimento de competências socioemocionais e das relações interpessoais potencializa o autoconhecimento, a autonomia e a capacidade de o estudante posicionar-se no mundo de maneira ética e reflexiva. Assim, a afetividade, longe de ocupar um lugar superficial, passa a ser entendida como eixo estruturante das práticas da educação personalizada, promovendo vínculos significativos que sustentam e qualificam os processos de aprendizagem.

A defesa de Hoz (1970) em relação à formação integral, como finalidade da educação personalizada, e o destaque de Atencias-Echeverría (2022) e Lima Júnior e Silva (2021) para a centralidade da dimensão afetiva e socioemocional, nos levam a observar que a relação entre professor e estudante é parte significativa do processo educativo na educação personalizada. Com isso, observamos a necessidade de ampliar a discussão sobre a dimensão do sensível na relação entre professores e estudantes, considerando-a como potência formativa que atravessa, qualifica e sustenta a experiência educativa, no contexto da educação personalizada.

Essa compreensão converge com os princípios de João Batista de La Salle (2012), que estão alicerçados no afeto e na atenção sensível às singularidades de cada aprendiz. Para o fundador das Escolas Cristãs, a direção e educação das crianças não se realiza apenas por meio de métodos ou técnicas pedagógicas, mas primeiramente por uma “operação do coração”, que se entende pela cordialidade, empatia e vínculo afetivo.

Essa perspectiva reforça que, na educação personalizada, a compreensão de necessidades, interesses e ritmos de cada estudante exige do professor não somente competência técnica, mas sensibilidade ética e humana, capaz de gerar laços que

sustentem e qualifiquem o processo de aprendizagem. Uma vez que os estudantes, através do vínculo afetivo estabelecido com o professor, estreitam o diálogo, tornam-se aliados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a atenção constante aos estudantes se manifesta como prática educativa profunda, na qual o docente se posiciona como mediador atento às individualidades de cada aprendiz. La Salle (2012) aponta que conhecer a linguagem, atitudes, expectativas e valores de cada estudante permite estabelecer um vínculo de confiança. Dessa forma, é possível compreender que a confiança favorece o diálogo e facilita a expressão de pensamentos e sentimentos, além de tornar os estudantes mais receptivos à escuta, inclusive diante de negativas, provocações ou sugestões que os convidem a modificar e flexibilizar suas escolhas de trabalho.

Com esse olhar, a educação personalizada transcende a dimensão cognitiva, incorporando a afetividade como eixo estruturante da prática docente. Ao reconhecer o estudante como sujeito relacional e emocional, o professor amplia a possibilidade de intervenções significativas, capazes de articular autonomia, criatividade e corresponsabilidade no processo educativo.

Logo, é possível concluir que a relação subjetiva, entendida como interação afetiva e de reciprocidade, torna-se condição fundamental para a efetividade da educação personalizada. Ao “ganhar o coração” dos estudantes, conforme La Salle (2012), o professor cria um espaço seguro de aprendizagem, onde os estudantes se sentem acolhidos e encorajados a assumir protagonismo sobre seu percurso formativo. Essa perspectiva evidencia que, para além da transmissão de saberes, a docência na educação personalizada se configura como um compromisso ético e humano, no qual o vínculo afetivo entre professor e estudante potencializa a construção de significados, a motivação intrínseca e o desenvolvimento integral do sujeito.

Trazendo uma visão mais contemporânea da educação, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2019), vai além do que debatemos até o momento a respeito do diálogo, evidenciando em seus relatos a necessidade de saber escutar na docência. Uma vez que podemos estabelecer essa relação na perspectiva da educação personalizada, nela, a existência da relação estabelecida de forma subjetiva entre professor e estudante manifesta-se como núcleo formativo que vai além da transmissão de conteúdos. Freire (2019) evidencia que a prática pedagógica eficaz

requer a disciplina do silêncio, o respeito pelo direito do outro de se expressar e a abertura à escuta genuína. Nesse sentido, a escuta não se reduz à percepção auditiva, mas constitui-se em um gesto ético de abertura ao outro, capaz de reconhecer suas dúvidas, fragilidades e singularidades. É por meio desta escuta sensível que o professor pode compreender o estudante em sua integralidade, fomentando o protagonismo e a autonomia, ao mesmo tempo em que constrói um ambiente de aprendizagem baseado na reciprocidade e na valorização da singularidade de cada um.

O afeto, como eixo estruturante das interações pedagógicas, está estreitamente ligado à escuta e ao respeito, tornando-se condição para a educação personalizada. Freire (2019) destaca que o vínculo afetivo favorece a leitura do mundo particular de cada estudante, uma vez que este é composto por seus valores, expectativas, interesses e dificuldades. Esse vínculo permite que a mediação pedagógica se estabeleça a partir da confiança e do diálogo. Ao cultivar uma relação de amorosidade, o professor não apenas promove a aprendizagem cognitiva, mas também contribui para a formação ética e socioemocional do educando. Assim, a afetividade não se apresenta como elemento suplementar, mas como fundamento, que sustenta a construção de sentidos, a criatividade e a autonomia, fortalecendo a dimensão humana do processo educativo.

Nesse sentido, a prática pedagógica é orientada pelo respeito e pelo afeto, portanto, constitui-se como espaço de reconhecimento e valorização do estudante enquanto sujeito integral e relacional. Freire (2019) ressalta que a competência técnico-científica do professor não é descolada da amorosidade, ao contrário, a sensibilidade afetiva permite proporcionar situações de aprendizagem significativas e engajadoras. Nesse contexto, o professor, ao assumir postura reflexiva, ética e empática, consegue estabelecer vínculos duradouros e produtivos, nos quais o estudante se envolve de maneira consciente e responsável, construindo saberes e consolidando sua autonomia. A relação subjetiva, portanto, é puramente do ensino, torna-se como potência formativa que orienta tanto a prática educativa quanto a construção coletiva de significados, preparando o estudante para a vida em sociedade.

A afetividade, a escuta e o vínculo constituem dimensões fundantes da relação pedagógica. Ainda que provenientes de tradições distintas, autores como Paulo Freire

(2019) e São João Batista de La Salle (2012) convergem ao compreender a relação entre professor e estudante marcada pela presença de sujeitos que convivem constantemente na sala de aula.

Freire (2019), ao destacar a amorosidade e a escuta como práticas pedagógicas, descreve que a relação entre professor e estudante é atravessada por dimensões subjetivas e éticas. De modo convergente, La Salle (2012) enfatiza o cuidado, a atenção individual e a proximidade afetiva como princípios da ação docente nas escolas cristãs.

Nesse sentido, o fazer docente, no contexto da educação personalizada, não se limita a procedimentos instrucionais, mas se manifesta como uma prática de cuidado, de atenção e de responsabilidade ética, na qual a relação com o estudante é constitutiva do próprio processo de ensinar e aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desta caminhada não significa encerrá-la, mas reconhecer os fios que foram tecidos ao longo do percurso. Esta pesquisa foi, antes de tudo, um exercício de escuta das palavras de Víctor García Hoz, das vozes dos autores contemporâneos, das experiências vividas na sala de aula. Ao adentrar o universo da Educação Personalizada, emergiu uma compreensão que ultrapassa o campo técnico ou metodológico: trata-se de uma perspectiva ética e humana, que posiciona o estudante no centro da cena educativa e convoca o professor a uma presença atenta, mediadora e sensível.

A pergunta que impulsionou esta investigação sobre a gênese, por Víctor García Hoz, e as decorrências da educação personalizada encontraram respostas que cabem em definições e, também, se revelam em movimentos. Nos escritos de Hoz, nos desdobramentos teóricos e nas práticas escolares, a abordagem metodológica da educação personalizada se apresenta como uma tessitura feita de singularidade, autonomia e abertura. Sua força está na possibilidade de se entrelaçar ao ensino coletivo, sem competir com ele, mas ampliando horizontes de aprendizagem e fortalecendo vínculos entre sujeitos que aprendem e ensinam colaborativamente.

Entre as costuras deste estudo, destacou-se o papel transformador do professor quando assume sua docência como um ato de mediação e de escuta. A educação personalizada é conduzida por fios éticos e de uma intencionalidade pedagógica que acolhem e provocam. É nessa confluência de encontros que o aprender ganha contorno de experiência, que o currículo se dobra às necessidades reais dos estudantes e que a escola se torna, de fato, um espaço de formação integral.

Também se revelou, com clareza, a centralidade do estudante como sujeito ativo e criador de sentidos formativos. Ao exercer sua liberdade responsável, ele traça percursos, assume decisões e constrói conhecimentos que dialogam com seus tempos, ritmos e desejos. A relação subjetiva entre professor e estudante, longe de ser um detalhe à margem da interação do processo de ensino-aprendizagem, se mostra como alicerce, favorecendo vínculos de confiança, diálogos potentes e aprendizagens que ultrapassam as paredes da sala de aula. É nesse território de encontros que a educação personalizada ganha vida e sentido.

No tear da pesquisa, revelaram-se elementos fundamentais que contribuíram para decifrar as questões investigadas. Contudo, a amplitude e a complexidade da temática evidenciam a limitação bibliográfica encontrada ao longo do percurso, indicando a necessidade de que novas produções acadêmicas sejam tecidas, ampliando e aprofundando os fios que compõem este campo de estudo.

Ainda assim, este estudo não pretende encerrar o trajeto, mas abrir novos caminhos. Por sua natureza bibliográfica e por estar ancorado na prática da autora, reconhece-se que os achados aqui apresentados são narrativas e reflexões que emergem de um contexto específico e que, por isso mesmo, convidam outros olhares, outras escolas, outras vozes a ampliarem o diálogo. Ficam, assim, as frestas abertas para que pesquisas futuras aprofundem e alarguem o campo, mantendo viva a pergunta sobre como educar de modo singular, humano e partilhado.

REFERÊNCIAS

- ATENCIAS-ECHEVERRÍA, Larraitz. **Educación personalizada, base para una educación de calidad**. 2022. 60 f. Monografia (Grado en Maestro en Educación Infantil) - Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, Rioja/ES, 2022. Disponível em: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12879>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- CELESTINO, Eduardo Henrique. **Uma proposta de *framework* para a personalização de processos educativos no contexto do *blended learning***. 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-18102024-161652/publico/Corrigida_EduardoHCelestino.pdf Acesso em: 14 fev. 2025.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CORREA, Elizabeth Aliaga. Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica: estudio de revisión. **Digital Publisher CEIT**, [S./], v. 7, n. 1, p. 332-342, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.975>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- INSTITUTO STORICO SAN JOSEMARÍA ESCRIVÁ. Studia et documenta. **Rivista dell'Istituto Storico San Josemaria Escrivá**. Pubblicazione annuale. v. 19, 2025. Disponível em: <https://www.isje.org/setd/2025/SetD-19-2025-10-VECI.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; 2006.
- GATTI, Bernardete A. **A pesquisa na formação e no trabalho docente: elementos para uma reflexão sobre a pesquisa no trabalho docente**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, [S./], v. 44, n. 154, p. 1035, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Z5BJS9xp8vD8ztPF65nqqgq/>. Acesso em: 18 maio 2025.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em uma pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONZÁLEZ, Paola Perochena; CORIA, Gisela Matilde; HERNÁNDEZ, José Fernando Calderero. La singularidad según la educación personalizada en la era digital. **Educación**, [S.l.], v. 26, n. 50, p. 162-181, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.009>. Acesso em: 28 set. 2024.

GUERRERO, Antonio Bernal. Caracter singularizador del estilo de la educación personalizada. **Cuadernos de Pensamiento**, [S.l.], n. 8, p. 51-70, 1993. Disponível em: <https://idus.us.es/items/25184f58-47f3-4049-a71c-f3f761d88076>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GUERRERO, Antonio Bernal. El concepto de la persona en Víctor García Hoz. **Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación**, n. 8-9, p. 119-137, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/17032>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GUERRERO, Javier; AHEDO, Josu. La educación personalizada según García Hoz. **Revista Complutense de Educación**. Madrid, v. 31, n. 2, 2020, p. 153-161. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340361360_La_educacion_personalizada_segun_Garcia_Hoz . Acesso em: 28 out. 2024.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de António Francisco Marques e Maria Helena de Aguiar e Silva. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOZ, Víctor García. **Educar: uma difícil tarefa**. Porto/PT: Livraria Civilização, 1981.

HOZ, Víctor García. **Educación personalizada**. Valladolid: Miñón, 1970.

HOZ, Víctor García. **El concepto de la persona**. Madrid/PT: Ediciones Rialp, 1989.

HOZ, Víctor García. **Pedagogia visível, educação invisível**. Porto Alegre: Nerman, 1988.

HOZ, Víctor García. **Principios de pedagogia sistemática**. Madrid/ES: Ediciones Rialp, 1960.

HOZ, Víctor García. **Questões fundamentais da educação**. Porto/PT: Livraria Civilização, 1969.

HOZ, Víctor García. Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. **Cuadernos de Piensamentos**, [S.l.], 1993a. Disponível em: <https://www.fuesp.com/wp-content/uploads/cp-8-009-013.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

HOZ, Víctor García. **Tratado de Educación Personalizada**: Introduccion General a una Pedagogia de la Persona. Madrid/ES: Ediciones Rialp S.A, 1993b. (Educación y Pedagogía).

LA SALLE, João Batista de. **Guia das escolas cristãs**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012.

LIMA JÚNIOR, Afonso Barbosa de; SILVA, Lebiã Tamar Gomes. O que é educação personalizada, afinal? **Revista Educação UFSM**, [S.l.], v. 46, n. 1, p. e98/1-20, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442021000100285&script=sci_arttext. Acesso em: 25 jan. 2025.

MARITAIN, Jacques. **O homem e o Estado**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/661599366/Maritain-j-o-Homem-e-o-Estado-ocr>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

OLIVEIRA, Nayara de Lima. **Educação personalizada**: uma análise comparativa entre o que se propõe na literatura e o que compreendem os professores. 2022. 176 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8811>. Acesso em: 28 set. 2024.

OLIVEIRA, Nayara de Lima; LEITE, Bruno Silva. Análise dos critérios para uma educação personalizada em artigos da área de ensino publicados entre 2010-2020. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9520841>. Acesso em: 18 abr. 2024.

RUBIO, Rogelio Medina. Prefácio. In: GARCÍA HOZ, Víctor. **Educação personalizada**. Madri/ES: Editorial Magisterio Español, 1970. p. 11.

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

TERRES, Márcia Beck. **Cartografia de projetos de aprendizagem**: uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico. 2021. 168 f. Tese

(Doutorado em Design Estratégico) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade do Vale dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9726/M%c3%a1rcia%20Beck%20T%c3%a9res_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jun. 2025.

UNITED STATES. Department of Education. Office of Educational Technology. **Transforming american education:** learning powered by technology. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2010. Disponível em: <https://tech.ed.gov/netp/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que o Colégio Israelita Brasileiro autoriza a utilização de dados institucionais pela professora Tamires Roos, no âmbito da pesquisa intitulada *Educação Personalizada: Gênese conceitual e decorrências para a práxis pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental*, desenvolvida no Programa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sob orientação do Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande. A anuência refere-se exclusivamente ao uso dos dados para fins acadêmicos, assegurada a confidencialidade das informações e o respeito às normas éticas de pesquisa.

Porto Alegre, 10 de novembro de 2025.

Márcia Beck Terres
Diretora Pedagógica – Colégio Israelita Brasileiro

Márcia Beck Terres
Diretora Pedagógica
Colégio Israelita Brasileiro