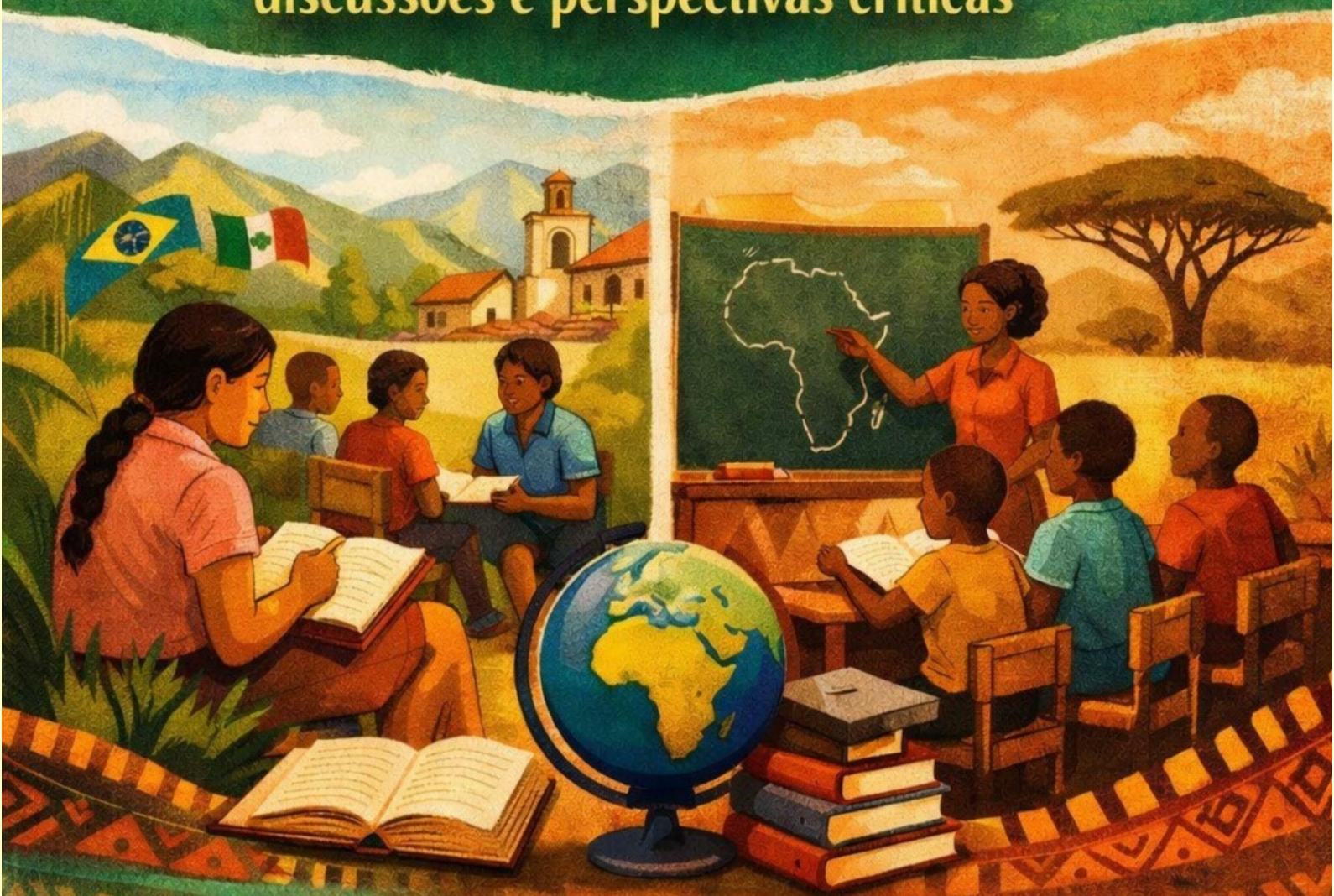


Desafios educacionais contemporâneos

nos contextos latino-americano e africano:

discussões e perspectivas críticas



Organizam:

Hildegard Susana Jung,
Luci Mary Duso Pacheco
e Mahomed Nazir Ibraimo



URI

Desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano: discussões e perspectivas críticas

Organizam:

Hildegard Susana Jung

Luci Mary Duso Pacheco

Mahomed Nazir Ibraimo



Copyright @ Edições Hipótese by Cazulo 2026

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial sem indicação da fonte.

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros digitais de distribuição gratuita editados e publicados, desde 2020, pelo coletivo Cazulo – Itapetininga/SP/Brasil.

Capa e edição: pessoas que organizam a obra

LIVRO AVALIADO POR PARES

E-BOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA disponível em:

<https://hipotesebooks.wixsite.com/cazulo>

Conselho editorial voluntário

Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid)

Prof. Dr. Claudio Luis de Camargo Penteado (UFABC)

Prof. Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia – *in memoriam*)

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto (FE-USP)

Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. Salamanca)

J955d Jung, Hildegard Susana

Desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano: discussões e perspectivas críticas / Hildegard Susana Jung; Luci Mary Duso Pacheco; Mahomed Nazir Ibraimo (org.). – Itapetininga: Edições Hipótese, 2026.

548p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-87891-66-8

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

O Cazulo não se responsabiliza pelo conteúdo dos capítulos aqui publicados, uma vez que os textos são de autoria única e exclusiva dos(as) autores(as) e não traduzem, necessariamente, a opinião do coletivo.

Um Prefácio e muitos agradecimentos

A obra que entregamos à sua leitura nasce de uma aventura acadêmica que desafiou as convenções curriculares e tradicionais do *stricto sensu*: o *Seminário temático internacional e interinstitucional: desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano*, idealizado pelos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle) e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi concebido para ocorrer, de forma simultânea, enquanto componente curricular comum aos dois Programas.

A essas duas universidades somou-se, enquanto braço organizador internacional, a Universidade Católica de Moçambique, por meio do prof. Dr. Mahomed Nazir Ibraimo. Assim, a partir dessas três universidades, deu-se início um componente curricular que, sem a pretensão de sê-lo, tornou-se um grande evento, com uma média de 90 estudantes conectados de forma síncrona.

Todos queríamos saber mais e discutir reflexivamente sobre os desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano e, assim, foram se somando outros colegas de Programas de Pós-graduação do Brasil e do exterior, junto com seus estudantes. Eis o resultado: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidad de Tarapacá (UTA-Chile), a Universidad Católica del Maule (UCMaule-Chile), a Universidad de Buenos Aires (UBA-Argentina), a Universidad del Oeste (UNO-Argentina), a Universidad La Salle México (ULSA-México), a Universidad La Salle Perú (ULaSallePeru), o Instituto Federal de Itapetininga (IFSP Itapetininga) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) se juntaram a nós nesse exercício reflexivo-investigativo semanal.

Dessa forma, a obra *Desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano: discussões e perspectivas críticas* não existiria sem a valiosa contribuição destes(as) colegas tão generosos e seus estudantes: Profa. Dra. Daniela Ripoll (Brasil), Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo (Brasil), Profa. Dra. Juliana Ribeiro de Vargas (Brasil), Profa. Dra. Aminata Arcadia Vaz Jaite (Guiné Bissau), Prof. Dr. Ivan Fortunato (Brasil), Miguel Gerardo Mendoza Vargas (Peru), Profa. Dra. Ivette Durán Seguel (Chile), Profa. Dra. Rosa María García Jiménez (México), Prof. Dr. Francisco Ganga Contreras (Chile) e Prof. Dr. Daniel Stigliano (Argentina). A vocês nosso sincero agradecimento!!

Aos estudantes que, de diferentes lugares do mundo, tempos e trajetórias, aceitaram o convite para pensar a educação para além de fronteiras geográficas e epistemológicas, reiteramos nossa profunda gratidão. Este livro é, antes de tudo, expressão de um esforço coletivo que reconhece a potência do diálogo intercultural e da construção compartilhada de conhecimentos. Nele, a partir das produções desse grande grupo, ecoam vozes plurais que problematizam, tensionam e ressignificam práticas educativas, reafirmando o compromisso ético e político com uma educação mais justa, inclusiva e socialmente referenciada.

As relações acadêmicas que sustentam esta obra revelam, sobretudo, a força da colaboração como princípio estruturante da produção do conhecimento.

Em um cenário em que a internacionalização muitas vezes se limita a indicadores formais, esta experiência reafirma seu sentido mais profundo: o encontro entre sujeitos, saberes e realidades diversas que, ao se reconhecerem em diálogo, constroem aprendizagens mais densas, críticas e socialmente comprometidas. As trocas estabelecidas ao longo desse percurso não apenas ampliaram horizontes teóricos, mas também fortaleceram vínculos humanos e institucionais, evidenciando que a pesquisa em educação se faz, essencialmente, na relação com o outro, na escuta sensível e na abertura ao diferente.

Do mesmo modo, a organização desta obra coletiva traduz um movimento inovador que rompe com formatos tradicionais de produção acadêmica. Ao reunir vozes plurais em uma tessitura que respeita singularidades, mas também constrói unidade temática, o livro materializa uma proposta editorial que valoriza processos colaborativos, dialógicos e interinstitucionais. Trata-se de uma inovação que não se restringe à forma, mas que se expressa no próprio conteúdo, ao evidenciar perspectivas críticas e contextualizadas sobre os desafios educacionais contemporâneos. Assim, esta coletânea não apenas apresenta reflexões, mas também encarna, em sua concepção e estrutura, os princípios de uma educação que se quer mais integrada, democrática e conectada com as complexidades do mundo atual.

Encerramos este prefácio com a convicção de que as reflexões aqui reunidas não se esgotam nas páginas que seguem. Ao contrário, constituem-se como provocações necessárias para o aprofundamento de debates, para o fortalecimento de redes acadêmicas e para a reinvenção das práticas pedagógicas em contextos marcados por desigualdades, mas também por resistências e possibilidades. Que esta obra inspire novas investigações, fomente mais parcerias e contribua para a consolidação de uma agenda educacional comprometida com a dignidade humana e com o direito à educação em sua plenitude.

Por fim, desejamos ao(à) leitor(a) uma experiência de leitura instigante, sensível e transformadora. Que cada capítulo possa mobilizar inquietações, suscitar diálogos e ampliar horizontes, reafirmando que, quando diferentes contextos se encontram, não apenas compartilhamos saberes — recriamos, juntos, outros modos de compreender e fazer educação.

Um abraço com carinho e boa leitura!!

Hildegard Susana Jung e Luci Mary Duso Pacheco.

Início do outono de 2026.

APRESENTAÇÃO DAS PARTES

A organização desta obra em três áreas de interesse — Educação, fundamentos e pensamento crítico; Formação e trabalho docente na contemporaneidade; e Práticas, inovação e gestão na educação — não se configura como uma divisão meramente formal ou classificatória. Trata-se, antes, de uma escolha editorial intencional, orientada por uma compreensão ampliada da educação como campo um complexo, atravessado por dimensões epistemológicas, políticas, formativas e práticas que se entrelaçam de modo indissociável.

PARTE I - EDUCAÇÃO, FUNDAMENTOS E PENSAMENTO CRÍTICO

A primeira parte reúne textos que se debruçam sobre os fundamentos da educação, explorando suas bases teóricas, éticas e políticas. Nela, a educação é concebida como práxis crítica e transformadora, exigindo permanente problematização de seus sentidos, finalidades e compromissos sociais. Ao trazer reflexões sobre justiça social, pedagogias críticas, cultura de paz e epistemologias da educação, esta seção estabelece o horizonte conceitual que sustenta as demais, reafirmando que toda prática educativa se ancora, explícita ou implicitamente, em concepções de mundo, de sujeito e de sociedade.

O primeiro capítulo, de autoria de Ivan Fortunato, intitulado *A didática circunstancial na e para a docência: um ensaio inquieto, afetivo, reflexivo e político*, é um convite à reflexão sobre educação e docência. Trata-se de um escrito sobre Didática, com letra maiúscula, já que é um campo de conhecimentos.

O segundo capítulo, intitulado *A educação como saber, práxis e compromisso: notas para uma epistemologia crítica e aplicada*, de Maria de Fatima Brito Durães e Hildegard Susana Jung, buscou discutir o estatuto epistemológico e prático da Educação como campo de saber e como práxis social transformadora, reconhecendo sua natureza interdisciplinar e seu papel ético-político na formação humana.

O capítulo três, sob o título *Educação e justiça social: uma análise no contexto da era da informação*, de Alana Mendes de Moura e Henrique Daniel de Souza, discute as lacunas entre acesso às capacitações, formação crítica e expansão das *Capabilities*.

O capítulo quatro, de autoria de Édina Cristina Rodrigues, Leticia Azambuja Lopes e Mariucha Oyarzabal se intitula *A potência da pedagogia feminista, inspirada em Freire e Hooks, por uma educação libertadora*, se propõe a analisar como a pedagogia feminista, fundamentada nessas contribuições teóricas, pode ser aplicada para promover uma educação crítica e emancipatória. O propósito das autoras é entender de que forma esses princípios educativos podem formar sujeitos capazes de questionar e transformar as relações de poder que se manifestam no cotidiano.

O capítulo cinco, chamado *Pedagogia Lassalista: Da intencionalidade ao fazer pedagógico que transforma vidas*, de Terezinha de Jesus Araújo Castro, analisa a

pedagogia lassalista, enfatizando a relação entre a intencionalidade e o fazer pedagógico, na construção das práticas educativas e transformação de vidas.

O capítulo seis, intitulado *O Pacto Educativo Global como documento orientador de uma educação para a justiça social e a cidadania*, de Magda dos Santos Freitas e Hildegard Susana Jung, busca analisar o Pacto Educativo Global como um documento orientador de práticas e políticas voltadas à formação integral do ser humano, destacando seus fundamentos ético-sociais e sua contribuição para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a solidariedade e a cidadania planetária.

O capítulo sete, sob o título *Cultura da paz: os reflexos dos ideários da Unesco nos sistemas de ensino brasileiro e mexicano*, de Edgar Abrahão Pereira, versa sobre a Cultura de Paz e os reflexos dos ideários da Unesco nos sistemas de ensino brasileiro e mexicano.

O capítulo oito foi escrito por Erenice dos Santos Butzke Furquim e Filipi Vieira e se intitula *A escola contemporânea como rede de práticas emancipatórias: arte, avaliação formativa e inteligência artificial nos contextos latino-americanos e africanos*. Os autores sistematizam reflexões oriundas desse diálogo interinstitucional, compreendendo a escola como uma rede viva de relações, na qual ensinar, avaliar, criar e inovar constituem práticas indissociáveis.

No capítulo nove, Daniel Stigliano, sob o título *Desafios das políticas educacionais para um ensino baseado no enfoque das capacidades na América Latina*, analisa os desafios das políticas educacionais para promover uma educação de qualidade baseada no desenvolvimento de capacidades na América Latina, enfatizando a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, a organização das instituições educacionais e a formação docente.

O capítulo 10, chamado *Educação em rede: diálogos entre gestão, subjetividade e inovação na escola contemporânea*, de Mariana Silva Freitas Dias Paiva, Natália Brun e Sue Ellen Lia Viñas dos Santos, apresenta o diálogo entre três pesquisas em andamento, as quais convergem no propósito de repensar a escola a partir da perspectiva da gestão educacional, da formação docente e das competências profissionais para o século XXI.

O capítulo 11, intitulado *Lifelong Learning e Práticas Construtivistas em Contextos Globais: Evidências de Salas de Aula na Educação Básica*, de Ery Jardim, analisa, a partir de narrativas de professores que atuam em diversos países e contextos culturais, incluindo Turquia, Espanha, Síria, Emirados Árabes Unidos, China, África do Sul, Belize, Taiwan, Itália, Nova Zelândia, Brasil, Coreia do Sul, Vietnã, França, Camboja e Estados Unidos, como abordagens construtivistas, colaborativas e investigativas sustentam uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

PARTE II - FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A segunda parte desloca o olhar para o sujeito que ensina, situando a docência no centro do debate educacional contemporâneo. Ao abordar a

formação inicial e continuada, as políticas de valorização docente, as condições de trabalho, os processos de adoecimento e as demandas emergentes — como a incorporação de tecnologias e a construção de práticas antirracistas —, os capítulos evidenciam que a profissionalidade docente se constitui em um campo tensionado, marcado por desafios históricos e novas exigências. Esta seção reafirma que não há transformação educacional possível sem o fortalecimento crítico, ético e político dos professores e professoras.

O capítulo 12, intitulado *Docência, gênero e saberes profissionais: formação docente como infraestrutura de inclusão no ensino fundamental*, de Sheila Beatriz Ost e Hildegard Susana Jung, analisa a formação docente como infraestrutura de inclusão no ensino fundamental, a partir das trajetórias formativas e profissionais de professores e professoras transexuais da rede pública municipal de Canoas/RS.

O capítulo 13 foi escrito por Matheus Teles Carneiro e se chama *Formação docente em contextos latino-americano e africano: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Moçambique diante dos desafios educacionais contemporâneos*. O autor analisa comparativamente aspectos estruturais e políticos da formação docente em Brasil e Moçambique, enfatizando implicações para a prática pedagógica, a equidade educacional e a governança escolar.

O capítulo 14, sob o título *Caminhos da profissionalização: o papel das políticas estaduais e federais na valorização docente no Rio Grande do Sul*, Tatieli da Gama Prestes e Paloma Falcão Amaya analisam políticas públicas de formação docente como o PIBID, o Residência Pedagógica, o PRILEI e o Professor do Amanhã, investigando suas contribuições e os desafios para o fortalecimento da carreira.

O capítulo 15, escrito por Bianca da Silva Machado, intitulado *Formação de professores e Inteligência Artificial: possibilidades orientadoras através do guia para IA generativa na educação e na pesquisa*, propõe reflexões acerca das contribuições trazidas pelo Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa, e suas possibilidades orientadoras para a formação de professores.

O capítulo 16, chamado *Formação de professores: desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano e as demandas de uma formação antirracista à luz do ODS 18*, de Braulio Pedroso Fonseca e Ricardo Figueiró Cruz analisa o problema da formação de professores para a construção de políticas antirracistas, articulando os textos anexados com os desafios educacionais contemporâneos e com a formulação do ODS 18.

O capítulo 17, sob o título *A formação de professores para a Educação Infantil: O brincar como eixo central do Desenvolvimento Integral da criança*, de Ana da Silva, Luci Mary Duso Pacheco e Larissa Rigo levanta o seguinte questionamento: em que medida a formação de professores da educação infantil os instrumentaliza para compreender, observar, mediar e documentar o brincar em sua complexidade, reconhecendo-se como alicerce para o desenvolvimento pleno da criança?

O capítulo 18 recebeu o título *Prática pedagógica inovadora e a resignificação da formação docente*, é de autoria de Regina Maria Teixeira e Marilange de Lizandra

Cunha Vieira, e tem como objetivo analisar a relação entre as práticas pedagógicas inovadoras e a resignificação da formação docente no contexto da sociedade da cibercultura, ao propor um modelo de sala de aula mediado por Inteligência Artificial (IA).

O capítulo 19, intitulado *Gestão pedagógica e formação de professores: caminhos para a efetivação da BNCC da Computação*, de Ingrid Nára Courtois e Roberto Carlos Ramos analisa os desafios da gestão pedagógica na formação de professores para a incorporação da Computação ao currículo escolar, discutindo também as possibilidades que emergem dessa integração na prática educativa.

O capítulo 20 chama-se *Desafios da docência no século XXI: entre a complexidade, a inovação e o compromisso ético*, foi escrito por Carine Garcia Barimarquer e Gabrieli Schaffer, e analisa criticamente os desafios da docência no século XXI, considerando as condições de trabalho, as transformações sociais e as exigências formativas que moldam o ser e o fazer docente.

O capítulo 21, sob o título *Docência em desequilíbrio: alta exigência e baixa atratividade na alfabetização contemporânea*, de Patrícia Rodrigues de Almeida e Hildegard Susana Jung tem por objetivo analisar as tensões entre a alta exigência colocada ao professor da educação básica e a baixa atratividade da profissão, discutindo implicações para os processos de alfabetização e para o futuro do trabalho docente.

O capítulo 22, de Cáren Michele Machado Saraiva Garcia, Aline Kuhn e Gabriela Klein recebeu o título *Entre a intensificação do trabalho e o adoecimento docente: desafios e caminhos para a valorização da profissão*. A partir de análise desenvolvida, as autoras evidenciam que a docência, marcada por permanências históricas e por expectativas sociais que se atualizam ao longo do tempo, permanece tensionada entre marcos legais que buscam garantir valorização e condições reais de trabalho que seguem insuficientes.

O capítulo 23, intitulado *Adoecimento psíquico de professoras da educação básica: impactos no desenvolvimento profissional docente*, de Ismenia da Silva Vieira, analisa o impacto do trabalho docente de professoras da Educação Básica no adoecimento psíquico, em uma pesquisa com quatro docentes da Educação Básica da rede pública do município de Iuiú-BA.

O capítulo 24, sob o título *A gestão de pessoas diante das culturas juvenis e a prática docente*, de Fernando Damasceno Lima, Gabriel Porto César, Renata Cristina Teixeira da Silva e Adriano Wolfman dos Santos Silva analisa de que forma as culturas juvenis influenciam as práticas docentes, destacando a relevância dos projetos educacionais e da gestão de pessoas para a construção de uma escola que reconheça, valorize e dialogue com as identidades, expressões e protagonismos juvenis no contexto contemporâneo.

O capítulo 25 leva o título: *Docência em tempos de complexidade: entre a inovação pedagógica e a reconstrução da identidade profissional docente*, de Luci Mary Duso Pacheco e discute a docência em tempos de complexidade, com ênfase na articulação entre inovação pedagógica e reconstrução da identidade profissional docente. A autora parte-se do pressuposto de que compreender essa

relação é fundamental para fortalecer a prática pedagógica e ampliar o potencial transformador da educação.

PARTE III - PRÁTICAS, INOVAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO

A terceira parte congrega estudos voltados às práticas pedagógicas, à inovação e à gestão educacional, evidenciando como os princípios discutidos nas seções anteriores se materializam nos contextos concretos da escola e das instituições educativas. Aqui, ganham destaque experiências, propostas e análises que dialogam com o currículo, a inclusão, as tecnologias digitais, a inteligência artificial, a gestão democrática e a extensão universitária. Trata-se de um conjunto de textos que revelam a potência criativa da ação pedagógica e a necessidade de construir respostas situadas frente aos desafios do nosso tempo.

O capítulo 26, intitulado *A BNCC Computação na prática: reflexões sobre desafios implementação na rede municipal de Canoas/RS*, de Silvana Garcia da Silva e Gláucia Silva da Rosa Johann apresenta a construção coletiva do processo de implantação da computação no currículo escolar na rede municipal de Canoas/RS, vislumbrando a necessidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais influenciado pela tecnologia digital.

O capítulo 27, sob o título *O papel da Inteligência Artificial no aprimoramento das estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio*, de Junior Schnorrenberger, Laura Kasper e Melissa Votre, busca compreender em que medida a IA favorece o ensino em sala de aula torna-se essencial para avaliar seus impactos, reconhecer seus limites e orientar práticas pedagógicas inovadoras.

O capítulo 28 chama-se *Da regulação à prática: a urgência da governança institucional da Inteligência Artificial na Educação Básica*, é de autoria de Meriele Mendes da Silva e analisa o conceito de governança da IA, ancorado em marcos internacionais como o AI Act da União Europeia e as recomendações da UNESCO, fundamentando-se na ética do dever de Immanuel Kant, que postula a dignidade humana como um fim em si mesma.

O capítulo 29, de autoria de Bárbara Regina da Silva Schumacher e Tamires Roos dos Santos, sob o título *Entre Singularidades e Interfaces: Educação Personalizada e Tecnologias Digitais nos Anos Iniciais*, discute a contribuição das Tecnologias Digitais para educação personalizada a partir dos pressupostos de Víctor García Hoz.

O capítulo 30, intitulado *O uso do podcast na Educação Básica: inovação pedagógica e internacionalização no processo de ensino-aprendizagem em contexto bilíngue*, de Emanuelli Coletti Barbosa, Jane Kelli Mazzonetto e Sandra Jardim de Menezes Ferreira apresenta uma análise aprofundada da experiência pedagógica intitulada Podcast na Escola, desenvolvida no Ensino Fundamental II da Rede La Salle, com foco na promoção da oralidade, da criticidade, da autonomia e da internacionalização em um contexto bilíngue.

O capítulo 31 é intitulado *Juventudes que escrevem: desafios e perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa e da redação na era digital*, tem autoria de Isabelle Menezes Ferraz, Max Eduardo Vieira Sarubi e Rafael Dutra da Rosa, e tem por

objetivo evidenciar princípios, sob uma visão crítica e teórica, acerca dos desafios educacionais e perspectivas das juventudes no ensino da língua portuguesa e da redação no currículo escolar perante os impactos das culturas digitais.

O capítulo 32, de autoria de Maria Rita Chaves dos Santos, chama-se *Literatura Brasileira como ferramenta de formação crítica e colaborativa no Ensino Médio*, e busca narrar a experiência que buscou amenizar os baixos índices de alunos leitores no Ensino Médio com a aplicação do projeto “Literatura Brasileira como ferramenta de formação crítica e colaborativa no Ensino Médio” para desenvolver a capacidade dos estudantes em analisar, interpretar e produzir materiais.

O capítulo 33, sob o título *Musicalização como ferramenta e prática docente de inclusão e desenvolvimento integral para alunos TEA na Educação Infantil*, de Darcília Lopes Lebron Vargas, Luciane Goergen Kobs e Máiri Daniele München, narra experiências vividas em sala de aula durante práticas pedagógicas envolvendo musicalização. As autoras acreditam que este recurso consiste em uma possibilidade e uma abertura para maior participação e integração de crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, permitindo assim suas performances como agentes no processo de inclusão.

O capítulo 34 é de autoria de Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob e recebeu como título: *A psicopedagogia como mediação para o direito à educação inclusiva no contexto escolar*. O texto busca compreender de que maneira o Direito Educativo pode orientar práticas pedagógicas inclusivas, críticas e emancipatórias, respeitando a diversidade dos sujeitos educandos.

O capítulo 35, intitulado *Refletindo a diversidade na escola*, de autoria de Márcia Regina da Silva traz um relato do trabalho docente da autora com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS, com a totalidade de 25 alunos, dialogando a respeito da diversidade existente no contexto escolar.

O capítulo 36 se chama *Educação Infantil e cultura digital: desafios teórico-metodológicos para o trabalho com as infâncias*, e é de autoria de Julie Daniele Machado Rodrigues, José Lucas Marques Duarte e Elisabete Soares Peralta. O texto analisa criticamente os desafios e as possibilidades do uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas da educação infantil, tomando a psicanálise, a psicologia do desenvolvimento, a filosofia da educação e a teoria das inteligências múltiplas como principais referenciais teóricos.

O capítulo 37, sob o título *O design biofílico como estratégia em ambientes educacionais*, de autoria de Mayara Cristina Pelin, discute o design biofílico como uma proposta contemporânea capaz de incorporar elementos da natureza aos espaços arquitetônicos para promover saúde, bem-estar, equilíbrio emocional e desempenho cognitivo e busca compreender a sua relevância para repensar os ambientes que moldam a vida cotidiana de milhões de pessoas.

O capítulo 38, intitulado *Diretrizes operacionais nacionais para a educação integral em tempo integral na Educação Básica: fundamentos das dimensões estratégicas a serem observadas pelas escolas*, de Ana Paula dos Santos, busca compreender os

fundamentos das dimensões estratégicas a serem observadas pelas escolas na implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, por meio da análise documental e do diálogo com os autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

O capítulo 39, sob o título *Diálogo e escuta ativa na construção de uma gestão democrática: fundamentos indispensáveis*, de Liane Diniz Knak, Monique da Silva Soares e Igor Matheus de Souza Freitas, busca transcender o discurso vazio da participação, propondo um novo enquadramento teórico-prático que coloca o diálogo e a escuta como pilares inegociáveis de uma liderança escolar verdadeiramente democrática. Os autores almejam demonstrar que a habilidade de "acolher a fala do outro" manifestando genuína abertura ao diferente e ao conflito é o que possibilita o entendimento aprofundado da cultura escolar em suas camadas complexas, abrindo caminho para o protagonismo efetivo de todos os atores.

O capítulo 40 foi escrito por Gersa Costa Gonçalves e Lenon de Souza Galves, sob o título *A importância da gestão para incluir e inovar na educação*. Os autores apresentam uma análise articulada entre dois eixos centrais da educação contemporânea: a inclusão educacional e a empregabilidade no Ensino Superior.

No capítulo 41, chamado *Gestão do Ensino Superior em instituições privadas e confessionais: transformações e tendências*, de João Carlos da Silva Filho, o autor apresenta uma análise das transformações ocorridas na gestão do ensino superior privado e confessional, o estudo reorganiza ideias, tenta aprofundar discussões sobre a transformação digital, novos modelos de governança, inovação pedagógica e sustentabilidade institucional.

O capítulo 42, sob o título *Projeto pedagógico: gestão, inovação e carisma lassalista*, de Adriana Steinmetz e Simone Ouriques, discute os projetos pedagógicos como desdobramentos da gestão pedagógica, articulando teoria e prática, currículo e território, cultura e protagonismo.

No capítulo 43, chamado *Relato de experiência na Cooperativa Uatumã*, Marcelo Pereira de Araújo e Romilianne Cavalcante Pessoa descrevem um projeto de extensão focado na Cooperativa Uatumã, uma organização de agricultura familiar no Amazonas, assessorada por 60 alunos da Faculdade La Salle Manaus.

O capítulo 44, intitulado *Formulação de projetos competitivos e gestão da pesquisa universitária: reflexões a partir da experiência em um Fundo de Ciência e Tecnologia*, de Francisco Ganga-Contreras e Patrício Vianco-González analisa alguns elementos-chave na formulação de projetos de pesquisa competitivos, a partir da experiência acumulada na preparação e avaliação de projetos FONDECYT no campo educacional, no Chile.

O capítulo 45, sob o título *Quando o igual e o diferente se cruzam: escola, gestão e diferença*, de Ivan Bechtold e Beatriz Teresinha Coscodai, analisa como a escola se constituiu historicamente a partir de uma perspectiva de homogeneidade e como, progressivamente, esse modelo vem sendo tensionado e transformado em

direção a uma concepção de heterogeneidade, orientada por uma educação comprometida com a diversidade.

Ao propor essa arquitetura, a obra convida o leitor a percorrer um movimento que vai do fundamento à ação, passando pela centralidade da formação docente como mediação essencial. Essa organização busca evidenciar a interdependência entre pensar, formar e fazer educação, reafirmando que os desafios educacionais contemporâneos — especialmente nos contextos latino-americano e africano — exigem abordagens integradas, críticas e comprometidas com a transformação social.

Sumário

PARTE I – EDUCAÇÃO, FUNDAMENTOS E PENSAMENTO CRÍTICO 21

Capítulo 1. A Didática Circunstancial na e para a Docência: Um ensaio inquieto, afetivo, reflexivo e político 22

Ivan Fortunato

Capítulo 2. A Educação como Saber, Práxis e Compromisso: Notas para uma Epistemologia Crítica e Aplicada 29

Maria de Fatima Brito Durães e Hildegard Susana Jung

Capítulo 3. Educação e Justiça Social: Uma análise no contexto da Era da Informação 36

Alana Mendes de Moura e Henrique Daniel de Souza

Capítulo 4. A Potência da Pedagogia Feminista, inspirada em Freire e Hooks, por uma Educação Libertadora 45

Édina Cristina Rodrigues, Letícia Azambuja Lopes e Mariucha Oyarzabal

Capítulo 5. Pedagogia Lassalista: Da intencionalidade ao fazer pedagógico que transforma vidas 60

Terezinha de Jesus Araújo Castro

Capítulo 6. O Pacto Educativo Global como Documento Orientador de uma Educação para a Justiça Social e a Cidadania 69

Magda dos Santos Freitas e Hildegard Susana Jung

Capítulo 7. Cultura da Paz: Os reflexos dos ideários da UNESCO nos sistemas de ensino brasileiro e mexicano 79

Edgar Abrahão Pereira

Capítulo 8. A Escola Contemporânea como Rede de Práticas Emancipatórias: Arte, avaliação formativa e inteligência artificial 91

Erenice dos Santos Butzke Furquim e Filipi Vieira

Capítulo 9. Desafios das Políticas Educacionais para um Ensino Baseado no Enfoque das Capacidades na América Latina	100

Dr. Daniel Ernesto Stigliano

Capítulo 10. Educação em Rede: Diálogos entre gestão, subjetividade e inovação na escola contemporânea	105

Mariana Silva Freitas Dias Paiva, Natália Brun e Sue Ellen Lia Viñas dos Santos

Capítulo 11. Lifelong Learning e Práticas Construtivistas em Contextos Globais: Evidências de salas de aula na Educação Básica	116

Ery Jardim

PARTE II - FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	139

Capítulo 12. Docência, Gênero e Saberes Profissionais: Formação docente como infraestrutura de inclusão no Ensino Fundamental	140

Sheila Beatriz Ost e Hildegard Susana Jung

Capítulo 13. Formação Docente em Contextos Latino-Americano e Africano: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Moçambique.....	150

Matheus Teles Carneiro

Capítulo 14. Caminhos da Profissionalização: O papel das políticas estaduais e federais para a valorização docente.....	167

Tatieli da Gama Prestes e Paloma Falcão Amaya

Capítulo 15. Formação de Professores e Inteligência Artificial: Possibilidades orientadoras através do Guia para IA Generativa na Educação.....	178

Bianca da Silva Machado

Capítulo 16. Formação de Professores: Desafios educacionais contemporâneos e as demandas de uma formação antirracista (ODS 18).....	187

Braulio Pedroso Fonseca e Ricardo Figueiró Cruz

Capítulo 17. A Formação de Professores para a Educação Infantil: O brincar como eixo central do desenvolvimento integral da criança..... 193

Ana da Silva, Luci Mary Duso Pacheco e Larissa Rigo

Capítulo 18. Prática Pedagógica Inovadora e a Ressignificação da Formação Docente 198

Regina Maria Teixeira e Marilange de Lizandra Cunha Vieira

Capítulo 19. Gestão Pedagógica e Formação de Professores: Caminhos para a efetivação da BNCC da Computação..... 208

Ingrid Nára Courtois e Roberto Carlos Ramos

Capítulo 20. Desafios da Docência no Século XXI: Entre a complexidade, a inovação e o compromisso ético..... 219

Carine Garcia Barimarquer e Gabrieli Schaffer

Capítulo 21. Docência em Desequilíbrio: Alta exigência e baixa atratividade na alfabetização contemporânea..... 229

Patricia Rodrigues de Almeida e Hildegard Susana Jung

Capítulo 22. Entre a Intensificação do Trabalho e o Adoecimento Docente: Desafios e caminhos para a valorização da profissão..... 242

Cáren Michelem Machado Saraiva Garcia, Aline Kuhn e Gabriela Klein

Capítulo 23. Adoecimento Psíquico de Professoras da Educação Básica: Impactos no desenvolvimento profissional docente..... 252

Ismenia da Silva Vieira

Capítulo 24. A Gestão de Pessoas diante das Culturas Juvenis e a Prática Docente 266

Fernando Damasceno Lima, Gabriel Porto César, Renata Cristina e Adriano Wolfman

Capítulo 25. Docência em Tempos de Complexidade: Inovação pedagógica e reconstrução da identidade profissional..... 275

Luci Mary Duso Pacheco

PARTE III – PRÁTICAS, INOVAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO..... 292
Capítulo 26. A BNCC Computação na Prática: Reflexões sobre desafios de implementação na rede municipal de Canoas/RS..... 293

Silvana Garcia da Silva e Gláucia Silva da Rosa Johann

Capítulo 27. O Papel da Inteligência Artificial no Aprimoramento das Estratégias Pedagógicas no Ensino Fundamental II e Médio..... 306

Junior Schnorrenberger, Laura Kasper e Melissa Votre

Capítulo 28. Da Regulação à Prática: A urgência da governança institucional da Inteligência Artificial na Educação Básica..... 315

Meriele Mendes da Silva

Capítulo 29. Entre Singularidades e Interfaces: Educação personalizada e tecnologias digitais nos anos iniciais..... 329

Bárbara Regina da Silva Schumacher e Tamires Roos dos Santos

Capítulo 30. O Uso do Podcast na Educação Básica: Inovação pedagógica e internacionalização em contexto bilíngue..... 342

Emanuelli Coletti Barbosa, Jane Kelli Mazzonetto e Sandra Jardim de Menezes Ferreira

Capítulo 31. Juventudes que Escrevem: Desafios e perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa e da Redação na Era Digital 354

Isabelle Menezes Ferraz, Max Eduardo Vieira Sarubi e Rafael Dutra da Rosa

Capítulo 32. Literatura Brasileira como Ferramenta de Formação Crítica e Colaborativa no Ensino Médio..... 366

Maria Rita Chaves dos Santos

Capítulo 33. Musicalização como Ferramenta e Prática Docente de Inclusão e Desenvolvimento Integral para Alunos TEA..... 375

Darcília Lopes Lebron Vargas, Luciane Goergen Kobs e Máiri Daniele München

Capítulo 34. A Psicopedagogia como Mediação para o Direito à Educação Inclusiva 385

Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob

Capítulo 35. Refletindo a Diversidade na Escola..... 394

Márcia Regina da Silva

Capítulo 36. Educação Infantil e Cultura Digital: Desafios teórico-metodológicos para o trabalho com as infâncias..... 403

Julie Daniele Machado Rodrigues, José Lucas Marques Duarte e Elisabete Soares Peralta

Capítulo 37. O Design Biofílico como Estratégia em Ambientes Educacionais 414

Mayara Cristina Pelin

Capítulo 38. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica 422

Ana Paula dos Santos

Capítulo 39. Diálogo e Escuta Ativa na Construção de uma Gestão Democrática: Fundamentos indispensáveis..... 430

Liane Diniz Knak, Monique da Silva Soares e Igor Matheus de Souza Freitas

Capítulo 40. A Importância da Gestão para Incluir e Inovar na Educação..... 440

Gerusa Costa Gonçalves e Lenon de Souza Galves

Capítulo 41. Gestão do Ensino Superior em Instituições Privadas e Confessionais: Transformações e tendências..... 449

João Carlos da Silva Filho

Capítulo 42. Projeto Pedagógico: Gestão, Inovação e Carisma Lassalista..... 457

Adriana Steinmetz e Simone Ouriques

Capítulo 43. Relato de Experiência na Cooperativa Uatumã..... 486

Marcelo Pereira de Araújo e Romilianne Cavalcante Pessôa

Capítulo 44. Formulação de Projetos Competitivos e Gestão da Pesquisa Universitária: Reflexões de um fundo de Ciência e Tecnologia..... 496

Francisco Ganga-Contreras e Patricio Viancos-González

Capítulo 45. Quando o Igual e o Diferente se Cruzam: Escola, Gestão e Diferença	511

Ivan Bechtold e Beatriz Teresinha Coscodai

Capítulo 46. O Conselho de Escola no Sistema Nacional de Educação em Moçambique	527

Mahomed Nazir Ibraimo

PARTE I

- EDUCAÇÃO, FUNDAMENTOS E PENSAMENTO CRÍTICO -

Capítulo 1

**A DIDÁTICA CIRCUNSTANCIAL NA E PARA A DOCÊNCIA:
UM ENSAIO INQUIETO, AFETIVO, REFLEXIVO E POLÍTICO**Ivan Fortunato¹

Este ensaio é um convite à reflexão sobre educação e docência. Um escrito sobre Didática, com letra maiúscula, já que é um campo de conhecimentos. É circunstancial, pois se realiza nas circunstâncias vividas e, justamente por isso, tem produzido ensinamentos (e, quem sabe, aprendizagens) que não se pautam em currículos estéreis, cuja elaboração não envolve nem a mim nem os estudantes. O título expressa que é “na” docência, pois tem a ver com a minha forma de ensinar, mas também afirma que é “para” a docência, pois meu ofício é o de professor formador de professores e professoras, lecionando em cursos de licenciatura.

Trata-se de um texto inquieto porque me recuso a ensinar como (supostamente) deveria. Afetivo porque entendo que a docência é um ofício coletivo que deve, naturalmente, considerar o que sentem as pessoas envolvidas, seja quem está no papel de ensinante, seja quem está como aprendiz.

O texto é reflexivo, pois acredito que ensinar é também devaneio; um tempo de sonhar acordado com outras realidades concretas, pois isso nos permite reaprender a olhar o mundo e imaginá-lo de outras formas, mais humanas, mais colaborativas, mais vivas. Inevitavelmente, o texto é político, pois ensinar é sempre tomar posição sobre o mundo, assumindo a manutenção ou a recusa do *status quo*; minha tendência é sempre recusar o mundo como está, repleto de ódio e violência contra a própria humanidade.

Para situar melhor a escrita, é importante anotar que estou imerso no campo da Didática há mais de um decênio, atuando como professor formador em cursos de licenciatura. Minha (presumida) *cadeira* de ensino é uma área nomeada Educação/Pedagogia, sendo que a didática geral é uma disciplina que tem me sido atribuída desde meu primeiro dia de magistério.

Esse contato diário com a literatura da área, somado às expectativas discentes e às representações sociais sobre a disciplina, fez-me perceber que, de fato, a didática é frequentemente reduzida a um conjunto de instrumentos para “bem ensinar”.

É como se fosse uma caixa de ferramentas padrão e, para cada situação, seria possível encontrar um artefato apropriado para o momento; um prego pressupõe um martelo, um parafuso necessita de uma chave de fenda, um arame pede um alicate... Pensando analogamente, aulas consideradas “monótonas”

¹ Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (IB/UNESP, 2018) e Doutor em Geografia (IGCE/UNESP, 2014). Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga, e docente permanente do PPGE/UESB. ivanfrt@yahoo.com.br <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438> <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

pediriam dinâmicas de grupo; turmas agitadas exigiriam atividades mais movimentadas; dificuldades de aprendizagem seriam respondidas com reforço ou monitoria entre pares; conteúdos abstratos demandariam vídeos explicativos ou animações; e temas atuais sugeririam o uso de redes sociais, *quizzes* digitais ou apresentações interativas.

Não obstante, fui me dando conta de que não pode ser só isso, e que a didática não pode ser apenas a escolha da *ferramenta* mais adequada para ensinar, pois a educação é o encontro de pessoas e, obviamente, pessoas são diferentes. Essa compreensão foi emergindo de um percurso docente incomodado com a tradicionalidade da sala de aula, de transmissão de saberes. Em outro ensaio (Fortunato, 2025), delineei com profundidade esse percurso que começou lá no princípio da minha própria escolarização e que décadas, mais tarde, no ofício docente, iniciou-se lamentavelmente com uma prática catedrática, centrada na exposição. Aos poucos, o incômodo foi assumido pela práxis e a sala de aula tradicional foi se transformando em um laboratório da docência, no qual a errância passou a ocupar lugar central.

Certo dia, por exemplo, antes de adentrar com a turma para a sala de aula (era uma disciplina sobre escola e sociedade, ou algo do tipo), encontrei um punhado de estudantes nos bancos de concreto próximos à sala, conversando. Era uma manhã agradável, de sol ameno, equilibrando a temperatura fria do outono. No gramado, duas traves que eram utilizadas para educação física e recreação das turmas de ensino médio². Naquele momento, um estudante lamentou que não tínhamos uma bola para jogar futebol. Uma estudante disse que nunca havia jogado na vida... e, em poucos instantes, estávamos conversando sobre memórias da escola e as aulas de educação física e esportes, principalmente a segregação de gênero vivida e ainda muito presente nos esportes escolares. Ao participar da conversa, não tive dúvidas: levantei-me e fui localizar uma bola para jogarmos.

Havia gente de calça jeans, sapato social e até salto alto; mesmo assim, ninguém quis ficar de fora. Naquele dia de aula, jogamos futebol. Foi uma experiência pioneira não apenas para a estudante que nunca havia experimentado o esporte, mas para todas as pessoas que jamais tinham vivido uma aula cujo conteúdo fosse atravessado pela espontaneidade. Naquele dia, tudo parecia favorável à prática do futebol. Interromper aquele desejo coletivo pela brincadeira desportiva seria desconsiderar os afetos que ali se manifestavam. A escola faz isso e eu não queria seguir fazendo isso.

² Um adendo importante: no Instituto Federal há cursos de ensino médio integrado ao técnico, cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao ensino médio, além de cursos de graduação e pós-graduação. Quem ocupa cargo de magistério são professoras ou professores EBTT, ou seja, de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; embora licenciaturas, bacharelados e pós-graduação não sejam contemplados na nomenclatura, está implicada a possibilidade de lecionar na educação básica e na educação superior. Do lado discente, estudantes do primeiro ano do ensino médio convivem com estudantes de graduação e pós no mesmo ambiente e podem, inclusive, participar em conjunto em projetos de pesquisa e extensão.

Hoje, ao revisitar essa aula anos depois do ocorrido, fica patente que não houve qualquer planejamento, definição de objetivo de aprendizagem, nem a organização prévia de conteúdos curriculares baseados em competências. Havia apenas a circunstância vivida, nos convidando para um joguinho de bola. Do ponto de vista de uma didática geral, muito provavelmente essa aula teria sido um erro, tirando estudantes do curso previamente delineado, que já ditava o que deveria ser ensinado e o que deveriam aprender. No entanto, foi justamente nesse erro que a aula aconteceu, em movimento de corpos e afetos.

Lembrei-me de um excerto da obra *Cuidado, escola!* (Harper et al, 1987), produzida nos anos 1970 por pessoas que experimentaram o exílio político da ditadura militar brasileira. Essas pessoas exiladas souberam reconhecer na escola formas sutis de controle, silenciamento e domesticação: essas estão imbuídas nas rotinas por meio do currículo e das formas de *medir* o rendimento. A passagem do livro que dialoga diretamente com o jogo espontâneo de futebol é esta que fala sobre aula de história:

Tocou a sineta. O professor de História entrou na sala, mas a discussão entre os alunos continuou, intensa e apaixonada... Dois alunos desta sala do Colégio de Genebra são espanhóis. Na noite anterior, o general Franco havia ordenado a execução de três bascos oposicionistas, o que provocou reações no mundo inteiro. Os alunos viram-se para o professor e pedem sua opinião, sua ajuda para compreenderem o que se passava: “Agora silêncio, calem a boca que está na hora de começar a aula de História...” (Harper et al, 1987, p. 63).

Nesse sentido, parece que havia duas opções quando começou a efervescência sobre o futebol naquele dia de aula: mandar todas as pessoas ficarem em silêncio e calarem a boca, pois já tinha passado da hora de começar a lição; ou, poderia acolher as circunstâncias e brincar em conjunto. Olhando em retrospecto, sinto que fiz a escolha certa, pois se tratava de acolhimento aos afetos que lá se expressavam.

Assim, erramos pela aula, explorando a situação emergente, tirando-a do plano das ideias e vertendo-a em concretude. A expectativa dos estudantes e das estudantes foi materializada ao invés de silenciada, pelo menos naquele dia letivo. Penso, inclusive, que pode ter sido um momento catártico, permitindo que as pessoas adultas, em um curso de formação de professores e professoras, encontrassem uma diversão na escola que não puderam ter quando mais jovens. Afinal, havia aulas, lições, currículos e (poucos) momentos reservados para farra e lazer, tornando o divertimento praticamente obrigatório nos recreios e intervalos.

Esse jogo de bola e outras experiências em “aula” me ajudaram a perceber que era preferível errar a seguir rigidamente planejamentos e currículos. Essa errância, assumida coletivamente e aberta a outras rotas, passou a servir como baldrame para repensar aquilo que eu mesmo havia aprendido a reconhecer como “aula”.

Veio, então, a pandemia da covid-19, vertendo a presencialidade dos processos pedagógicos em quatro longos semestres de ensino emergencialmente remoto, nos anos de 2020 e 2021. Esse período, forçadamente sabático em relação

à sala de aula, foi ao mesmo tempo angustiante, devido à situação sanitária, e profundamente reflexivo, pois possibilitou revisitar toda a minha trajetória escolar e universitária, passando pelas aulas *dadas* como professor e, claro, pelo jogo espontâneo de futebol e tantas outras errâncias emergentes.

Esse prolongado período de distanciamento da sala de aula concreta permitiu aprofundar minha relação incômoda com a educação formal. Assim, quando finalmente pudemos voltar, vacinados e vacinadas, ao mundo real da instituição de ensino, todas as inquietações acumuladas emergiram como uma metafórica erupção. Diversas angústias com relação ao período vivido da pandemia somaram-se às inquietações a respeito do magistério exercido secularmente sob a baliza da exposição de conteúdos inertes e sua consequente aferição de erros e acertos. Tudo isso foi francamente compartilhado com estudantes das licenciaturas que também retornavam às salas de aula após os longos dois anos de isolamento. Conversamos muito, dividimos nossas apreensões sobre o vivido, o futuro coletivo e nossa própria sala de aula.

Dessas inúmeras aulas-diálogo, fomos percebendo que os encontros presenciais, mesmo no confinamento da sala de aula, precisariam carregar muito mais vida e potência formativa do que o ensino remoto emergencial. Afinal, se fosse para permanecer imóvel em uma carteira escolar, recebendo depósitos de conhecimento, sem interação efetiva e afetiva com as demais pessoas, seria mais razoável que isso acontecesse no conforto do lar.

Foi, então, que vimos emergir muitas formas de trabalho análogas ao jogo de futebol já narrado, ou seja, desenvolvidas espontânea e coletivamente a partir do encontro. Acredito, inclusive, que fritar frango em uma aula foi o momento de maior inflexão na minha carreira (cf. Fortunato, 2023). Isso porque foi nessa experiência que pude entender, de fato, a potencialidade formativa que existe quando se abre mão do controle absoluto do currículo para abraçar a circunstancialidade da vida.

Ao fritar frango, vi pela primeira vez a materialização do conceito que tinha imaginado durante o isolamento da pandemia: a ideia de uma Didática Circunstancial. Inclusive, o conceito tem amadurecido ao longo dos semestres letivos subsequentes ao do frango frito, tornando-se futuro verbete da *Encyclopedia of Higher Education* (Fortunato, 2026).

Essa proposta Didática encontra eco na máxima de José Ortega y Gasset (1914): “Eu sou eu e minha circunstância”. No contexto do magistério, isso implica reconhecer que não existem estudantes ideais nem contextos padrão. A circunstancialidade exige conhecer as pessoas, os lugares e os problemas do mundo vivido. Trata-se de uma resistência ao sistema que tenta transformar a educação em uma linha de montagem de competências. Ao assumir que somos “nós e nossas circunstâncias”, acredito ser possível transformar a sala de aula em um espaço de vida, onde ensinar e aprender são mobilizados coletivamente.

Assim, diferente de uma didática geral, que busca a uniformidade e a verificação constante de saberes prefixados, a Didática Circunstancial valoriza o diálogo, a liberdade de expressão e mobiliza as pessoas envolvidas no processo

educativo a refletirem sobre como poderia ser o próprio processo. Isso inclui reflexões profundas sobre o currículo (que é sempre uma prescrição arbitrária vinda de fora), sobre as atividades pedagógicas e os métodos avaliativos. Ou seja, sobre as circunstâncias que envolvem docente e estudantes.

Mas, como isso funciona de fato no dia a dia da educação? Bem, para *operacionalizar* essa abordagem, partimos de uma singela-contudo-profunda pergunta: como tornar as semanas de um semestre letivo um período prazeroso, divertido e, sobretudo, formativo? A resposta não reside no domínio de técnicas mirabolantes de ensino, cheias de palhaçaria e oratória cativante, nem mesmo no domínio das (já não tão) novas tecnologias digitais e virtuais para (supostamente) *falar* na mesma linguagem discente.

Essa pergunta parece simples e despretensiosa, mas é um profundo questionamento ético-estético-político sobre a educação formal, pois questiona o que, por que, para quem e com quem ensinamos e aprendemos. Assim, responder a essa indagação necessita de um olhar para si, assim como demanda escuta, confronto e encontro. Inevitavelmente, é sempre um processo de estranhamento, de autoconhecimento, de auto e heteroformação.

Quando finalmente, depois de um, dois ou mesmo seis aulas, conseguimos identificar a resposta para a primeira *perguntinha*, passamos a trabalhar na segunda e última da operacionalização da Didática Circunstancial: como transformar nossa escolha prazerosa, divertida e formativa em instrumentos avaliativos concretos e objetivos, como demanda o regimento da nossa instituição?

Essa segunda pergunta é o momento em que celebramos coletivamente um contrato pedagógico que contempla os anseios coletivos de uma educação outra, ao mesmo tempo em que demonstramos respeito pelas regras institucionais que comandam o processo, mesmo que possam ser alheias à vontade de todas as pessoas que fazem parte de sua comunidade.

Revisitando, em memória, os semestres letivos posteriores ao ponto de mutação que foi fritar frango, percebo como a sala de aula se converteu definitivamente em um espaço de experimentação e aprendizagem de si. Ao invés de momentos inertes de presumidos processos de transmissão e absorção de saberes curriculares, experienciamos processos formativos vivos.

À guisa de exemplo, tivemos a disciplina *escola e currículo* em uma turma do curso de formação pedagógica para graduados não licenciados. Nessa disciplina, após estudarmos Paulo Freire, materializamos nossas ideias em cartas: cada estudante escreveu uma carta para si no início da jornada, sendo lidas no desfecho do semestre, revelando as potências e transformações de cada pessoa. Esse exercício de autoria estendeu-se a cartas endereçadas a mim, nas quais os estudantes puderam narrar seus aprendizados e as lacunas que ainda sentiam em suas trajetórias, transformando a avaliação em um momento de diálogo honesto.

Outra construção coletiva ganhou corpo na disciplina de Psicologia da Adolescência, no curso de licenciatura em Matemática, na qual decidimos que a teoria não seria apenas lida, mas escrita. Linha a linha, vírgula a vírgula, a turma

deu vida ao livro *As aventuras de Michel na cultura e sociedade* (Madeira et al, 2021). Por meio de um personagem fictício, os estudantes, as estudantes e eu docente pudemos elaborar, de forma alegórica e por vezes exagerada, os conflitos e temas complexos que atravessam a adolescência, convertendo conceitos abstratos em narrativa compartilhada.

Em outra disciplina, desta vez de Sociologia da Educação, no curso de licenciatura em Física, esse mesmo movimento resultou na produção de *podcasts* sobre cultura e sociedade. O que começou como uma atividade circunscrita ao semestre logo extrapolou seus limites formais, a ponto de, no período seguinte, estudantes darem continuidade ao projeto, já desvinculado de disciplinas, mantendo vivos os debates iniciados em aula.

Em outra disciplina, as circunstâncias nos levaram a revisitar um experimento bastante conhecido nas licenciaturas em Física: o lançamento de foguetes de garrafa PET. Dessa vez, no entanto, introduzimos uma condição que alterou completamente o sentido da atividade: o voo deveria proteger um ovo cru. O pessoal foi além e os ovos ganharam rostos, nomes e identidades, tornando-se parte integrante do coletivo. Assim, as equipes passaram a discutir tipo de combustível, alcance e estabilidade, mas também cuidado e responsabilidade. Dessa maneira, o semestre foi desenvolvido sob o mote da estratégia coletiva e o dia do lançamento extrapolou a aula, reunindo outras pessoas da comunidade acadêmica em torno de um objetivo comum, ao mesmo tempo lúdico e formativo.

Um último exemplo que vale a pena ser mencionado diz respeito ao próprio espaço físico da sala de aula, que, em algumas ocasiões, foi resignificado em seus usos mais tradicionais. Em determinada disciplina, o espaço convencional da sala (bege e sem graça) assumiu a forma de um *pub*, no qual a cultura era debatida em meio a músicas, conversas e encontros. A cada semana, uma nova ambientação, seja com guitarras marcando o *rock and roll*, seja com churrasco e caipirinhas não alcoólicas para celebrar o samba brasileiro. Entre karaokês e diálogos aparentemente despretensiosos, discutíamos existência, docência e formação. Nesses encontros, tornava-se evidente que o rigor formativo não se opõe à alegria de ensinar e aprender. Ao contrário, parecia emergir circunstancialmente daí.

Revisitando essas experiências pedagógicas vividas com estudantes, espero ter deixado mais claro os motivos pelos quais eu não acredito na metáfora da Didática como uma caixa de ferramentas. Cada disciplina tomou um rumo diferente porque as circunstâncias nos levaram a errar pelas nossas próprias incertezas. Algo muito parecido com o que Raul Seixas cantou, em 1977, na música *No fundo do quintal da escola*: “não sei onde eu tô indo, mas sei que tô no meu caminho”.

Nesse sentido, a Didática Circunstancial pode ser compreendida como um exercício permanente de leitura coletiva da realidade vivida, no qual ensinar e aprender implica escutar, negociar, arriscar e, por vezes, errar coletivamente. Talvez, dessa maneira errante, a aula deixe de se reduzir a um espaço de transmissão e absorção para se afirmar como acontecimento: às vezes um jogo de

futebol que precisa ser jogado, outras, um frango que pode ser frito, uma carta que se remete para si, um livro que pede para ser escrito coletivamente... enfim, qualquer coisa se torna possível, imprevisível, desde que vivida circunstancialmente.

REFERÊNCIAS

FORTUNATO, Ivan. Circumstantial Didactics: notes on the genesis of a pedagogical concept emerging from everyday teaching practice. **Encyclopedia of Higher Education**, 2026. No prelo.

FORTUNATO, Ivan. Pedagogo há 20 anos: desafios, conflitos e possibilidades da formação. **Ponto de Vista**, Viçosa, v. 14, n. esp. 1, p. 1-20, 2025.

<https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1%20Ed.%20Especial.20990>

FORTUNATO, Ivan. Frango frito, ou uma outra Didática na formação de professores de Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, e023001, 2023.

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/841>

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** domesticação, desigualdade e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MADEIRA, Gabriel Vinicius; MENDES, Gustavo Henrique Ribeiro; FORTUNATO, Ivan; AMARAL, Jeannayara Vieira do; BORRI, Leonardo Bartoli; LOPPNOW JUNIOR, Rubens Cicero Deyhan; COSTA, Silmara Vitoria; GOMES, Vinícius Nogueira; SILVERIO, Vitor Santos; SILVEIRA, William Thales. **As aventuras de Michel na cultura e sociedade**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

<https://drive.google.com/file/d/1VVqHUcPqijh5JTmGywBV0uC35KHGgSR0/view>

ORTEGA y GASSET, José. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2014.

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO COMO SABER, PRÁXIS E COMPROMISSO: Notas para uma Epistemologia Crítica e Aplicada

Maria de Fatima Brito Durães³

Hildegard Susana Jung⁴

1 INTRODUÇÃO

A educação, em sua dimensão epistemológica e prática, configura-se como um campo fértil de disputas, transformações e esperanças. Ao longo da história, ela tem sido instrumento de dominação e libertação, de exclusão e emancipação.

Este capítulo discute o estatuto epistemológico e prático da Educação como campo de saber e como práxis social transformadora, reconhecendo sua natureza interdisciplinar e seu papel ético-político na formação humana. A partir de uma abordagem qualitativa, com viés reflexivo e ensaístico, articulam-se vivências profissionais e pesquisa em desenvolvimento sobre a aprendizagem por competências. O texto argumenta que a Educação, mais que transmissão de conteúdos, é um projeto crítico de humanização e responsabilidade social, sendo condição para a construção de um ensino superior comprometido com a transformação social.

Refletir sobre a Educação é adentrar um campo em que ciência, cultura e ética se entrelaçam de forma complexa e dinâmica. Trata-se de um saber que emerge da vida, dos encontros, dos gestos e das palavras que moldam nossa maneira de estar no mundo. A Educação, mais do que uma prática escolar ou uma técnica de transmissão de conteúdos, constitui-se como uma experiência fundante da existência humana. É um campo de disputa de sentidos, de construção de subjetividades e de elaboração de projetos societários. Como afirma Brandão (2007, p. 7), “ninguém escapa da educação; em casa, na rua, na igreja, na escola, nos meios de comunicação, estamos sempre sendo formados, ensinados, moldados”.

O percurso formativo de quem educa se faz na travessia entre teoria e prática, entre memória e invenção, entre o vivido e o pensado. A Educação se apresenta, portanto, como experiência de mundo e como compromisso coletivo com a formação de sujeitos críticos e historicamente situados. Nesse sentido, ela não pode ser compreendida como neutralidade técnica, mas como prática social carregada de valores, escolhas e implicações ético-políticas. Conforme destaca Paulo Freire (1996, p. 25), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa”.

³ Mestra em Educação. Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Reitora do Centro Universitário La Salle Manaus. E-mail: fatimabrduraes@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq e Pesquisadora Gaúcha. Pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Ao problematizar o lugar da Educação no ensino superior contemporâneo, este trabalho propõe-se a discutir sua dupla natureza: como campo epistemológico e como práxis transformadora. A partir de uma abordagem ensaística, que conjuga fundamentos teóricos e vivências profissionais, busca-se compreender os sentidos da formação docente frente aos desafios impostos pelas novas diretrizes curriculares, pela lógica da aprendizagem por competências e pelas demandas de um mundo em constante transformação.

Como metodologia, adota-se o ensaio reflexivo, ancorado em referenciais críticos da Educação e articulado à pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, cujo foco recai sobre estratégias de capacitação docente no curso de Ciências Contábeis. Parte-se da premissa de que a Educação, quando reconhecida como saber situado, relacional e ético, pode contribuir decisivamente para a superação de modelos tecnicistas e para a afirmação de uma pedagogia crítica e comprometida com a emancipação humana.

Charlot (2006) nos lembra que é preciso distinguir entre pesquisar sobre a Educação e pesquisar em Educação, esta última sendo marcada pela escuta da prática e pela busca de compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu processo de aprendizagem. É nessa escuta da experiência pedagógica que este trabalho se insere, como exercício de pensamento e afirmação do compromisso com uma Educação que forme, transforme e emancipe. A intenção que atravessa estas páginas é, pois, a de reafirmar a Educação como fundamento epistemológico e prático de uma pedagogia crítica, capaz de enfrentar os desafios do presente sem renunciar ao desejo de um mundo mais justo, dialógico e humano.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação é, antes de tudo, um fenômeno histórico, social e político. Ela perpassa a vida cotidiana e a institucionalidade escolar, sendo mediada por disputas de sentido e projetos de sociedade. Sua constituição como campo científico é relativamente recente, mas seu enraizamento na cultura humana é milenar. Nas práticas formativas, a Educação se expressa como mediação entre o sujeito e o mundo, como produção de sentidos, como possibilidade de emancipação. É nessa perspectiva que se afirma sua centralidade como campo epistemológico próprio, interdisciplinar, mas com objeto e método próprios.

2.1 A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Refletir sobre a práxis educativa é reconhecer que a ação pedagógica não pode ser dissociada da reflexão crítica sobre o mundo. Ela é, simultaneamente, ação transformadora e ato ético. Conforme Paulo Freire, a práxis é a união entre ação e reflexão, constituindo-se em instrumento fundamental da libertação humana. Ele afirma: “é na práxis que os homens se transformam ao transformar o mundo” (Freire, 1970, p. 52). Essa compreensão exige que o educador esteja consciente do contexto social, político e cultural em que atua, rompendo com a neutralidade ilusória que muitas vezes é atribuída ao ato de ensinar.

Ao longo da história da Educação, pensadores como Bernard Charlot reforçam a necessidade de uma pedagogia comprometida com a construção de sentido. Para Charlot (2006), o saber é sempre um saber situado, e aprender implica produzir sentido sobre o mundo e sobre si. Essa dimensão do conhecimento como construção subjetiva, relacional e situada encontra na práxis o seu eixo estruturante. Da mesma forma, Gauthier e Tardif (2013) destacam que o saber docente se constitui na prática e se aprimora pela reflexão contínua, sendo inseparável das condições materiais e simbólicas do contexto educativo.

A práxis pedagógica, nesse sentido, é fundamento metodológico e ético. Ela desafia a educação bancária, mecânica, técnica, e propõe um caminho de co-construção de saberes entre educador e educando. Exige sensibilidade, escuta, comprometimento e abertura à reinvenção constante. O educador como sujeito da práxis não apenas ensina, mas aprende, dialoga, transforma e se transforma. Por isso, compreender a práxis como fundamento pedagógico é também reconhecer a Educação como um ato radical de esperança e resistência.

Entendida como articulação entre ação e reflexão, a práxis pedagógica é o eixo constitutivo do fazer educativo crítico. Mais do que operacionalizar conteúdos, educar é criar condições de diálogo, de escuta e de transformação. O professor, nesse cenário, não é mero transmissor, mas mediador do conhecimento, sujeito da formação e da transformação social. A prática educativa se revela como espaço de produção de sentido, lugar onde o saber se faz vida e a vida se faz saber.

2.2 EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Pensar a Educação como prática social implica reconhecê-la em sua profunda responsabilidade frente aos desafios coletivos e às urgências éticas de nosso tempo. Não se trata apenas de transmitir conteúdos ou qualificar tecnicamente para o mercado de trabalho. Educar é um ato de implicação com o outro, com a justiça social, com o direito à vida digna. No ensino superior, esse compromisso ganha contornos ainda mais relevantes, pois as instituições formam profissionais que atuarão direta ou indiretamente na condução de políticas públicas, no exercício de direitos e na organização da vida em sociedade.

A universidade, nesse sentido, deve ser mais do que um centro de excelência acadêmica: precisa ser um território de escuta, participação e transformação social. Isso requer romper com modelos pedagógicos obsoletos, centrados na memorização e na autoridade verticalizada do professor, e adotar metodologias que valorizem a autonomia dos estudantes, o diálogo entre saberes e a construção coletiva do conhecimento. A responsabilidade social da universidade não é um apêndice de sua missão formativa, mas sim sua razão de ser. Como destacou Paulo Freire, “a educação autêntica se faz na e com a realidade, numa leitura crítica do mundo que transforma o sujeito em autor de sua própria história” (Freire, 1987, p. 45).

Essa responsabilidade se desdobra também no modo como a Educação se estrutura como campo epistemológico. O compromisso ético-político da

educação demanda uma postura crítica diante das estruturas que perpetuam desigualdades e silenciam vozes. A universidade, portanto, deve ser espaço de denúncia e anúncio; de crítica ao que desumaniza e de proposição do que emancipa. Conforme argumenta Gadotti (2001), a Educação só cumpre seu papel se contribuir para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender, intervir e transformar o mundo em que vivem. É, portanto, um processo de conscientização que vai além da técnica: é formação para o comum, para a coletividade, para a ética do cuidado.

Essa ética educativa manifesta-se, por exemplo, na inclusão de grupos historicamente excluídos, no respeito à diversidade cultural e epistêmica e na valorização dos saberes locais e populares. Não se pode falar de responsabilidade social sem enfrentar as desigualdades que atravessam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na educação superior. Isso exige políticas institucionais que garantam equidade, que fortaleçam vínculos com as comunidades e que promovam ações integradas de extensão, pesquisa e ensino voltadas à realidade social.

Nesse contexto, educar é também resistir: resistir às forças de mercantilização do saber, à lógica performativa das métricas e indicadores, ao esvaziamento da dimensão humana do processo educativo. Resistir, aqui, é afirmar a potência do encontro, da escuta, da palavra que mobiliza e transforma. Como nos lembra Brandão (2007), “educação é lugar de aprender a viver com os outros, e não apenas de aprender a fazer coisas”.

A integração da responsabilidade social à prática pedagógica demanda ainda uma mudança de paradigma na formação docente. O educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de sentidos, construtor de vínculos, agente de transformação. Sua formação precisa articular saberes científicos, saberes da experiência e compromisso com os territórios onde atua. É nesse entrelaçamento que a Educação cumpre sua função social, ao tornar-se ação situada e engajada, sensível às contradições do real e aberta à invenção de novas possibilidades.

Além disso, é preciso dizer que a responsabilidade social da Educação não se limita à atuação externa das instituições, mas exige coerência interna: políticas democráticas, relações horizontais, gestão participativa, práticas avaliativas emancipadoras e compromisso com o bem comum. Não há responsabilidade social verdadeira onde não há ética institucional. Educar é, portanto, um ato de resistência e de criação: resistência às lógicas excludentes e criação de novos modos de viver e aprender juntos.

Dessa forma, pode-se dizer que a Educação, quando comprometida com sua responsabilidade social, se transforma em prática de esperança. Esperança ativa, que denuncia e anuncia, que forma e transforma, que acolhe e emancipa. “A responsabilidade é o preço da liberdade”, diria Jean-Paul Sartre; e a Educação é, por excelência, o campo onde se aprende a exercê-la.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, desenvolvida por meio do ensaio acadêmico. Tal opção metodológica ancora-se na compreensão de que a Educação, enquanto campo epistemológico e práxis social, demanda abordagens interpretativas que possibilitem a problematização crítica de seus fundamentos, sentidos e implicações no contexto contemporâneo.

O ensaio, enquanto gênero acadêmico, constitui-se como um espaço de elaboração teórica que articula reflexão, experiência e posicionamento crítico do pesquisador. Conforme destacam autores do campo educacional, essa forma de produção do conhecimento permite tensionar conceitos, revisitar tradições teóricas e produzir sínteses interpretativas que não se limitam à descrição de dados, mas buscam compreender a complexidade dos fenômenos educativos em sua dimensão histórica, social e política. Nesse sentido, o presente trabalho não se orienta pela lógica da verificação empírica, mas pela construção argumentativa sustentada em referenciais críticos da Educação.

O percurso metodológico fundamenta-se, portanto, na análise teórico-conceitual de obras clássicas e contemporâneas do campo educacional, com destaque para autores como Paulo Freire, Bernard Charlot, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Moacir Gadotti, Pierre Bourdieu e Hans-Georg Gadamer, entre outros. A interlocução com esses referenciais possibilita a construção de um diálogo epistemológico que sustenta a compreensão da Educação como saber interdisciplinar, prática social e compromisso ético-político.

Além da revisão teórica, o texto mobiliza vivências profissionais e reflexões oriundas de pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, cujo foco incide sobre estratégias de capacitação docente no ensino superior, especialmente no curso de Ciências Contábeis. Essas experiências são incorporadas como elementos de análise, não com finalidade de generalização, mas como dispositivos de problematização e produção de sentidos, em consonância com a perspectiva de que a pesquisa em Educação se constrói na escuta da prática e na interpretação dos contextos formativos, conforme argumenta Charlot (2006).

Do ponto de vista epistemológico, o estudo assume uma perspectiva hermenêutica-crítica, inspirada em Gadamer (1997), ao compreender o conhecimento como resultado de processos interpretativos situados historicamente, mediados pela linguagem e pela experiência. Essa abordagem permite reconhecer a Educação como campo em permanente construção, atravessado por disputas de sentido e por diferentes projetos de sociedade.

Por fim, destaca-se que o percurso metodológico adotado não pretende oferecer respostas conclusivas ou modelos prescritivos, mas contribuir para a ampliação do debate acerca do estatuto epistemológico da Educação e de sua dimensão prática. Ao articular teoria, experiência e reflexão crítica, o estudo se

insere no horizonte de uma produção acadêmica comprometida com a compreensão e a transformação da realidade educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é um gesto de esperança, de confiança na potência do ser humano e na possibilidade de transformação do mundo. Ao longo deste ensaio, busquei refletir sobre a Educação não apenas como objeto de análise acadêmica, mas como experiência concreta, vivida, encarnada em práticas, decisões e relações. Educação, para mim, é um movimento de escuta, de abertura, de presença. É onde o conhecimento se torna caminho e o outro se torna horizonte. É nesse entrelaçamento entre razão, afeto e ética que a prática educativa ganha sentido.

A Educação não pode ser reduzida a um processo técnico ou meramente instrumental. Ao contrário, ela precisa ser compreendida como um fenômeno complexo, histórico, cultural, ético e político. Formar professores, formar profissionais, formar sujeitos — tudo isso implica escolhas. E essas escolhas são, em última instância, políticas: revelam uma visão de mundo, uma aposta no que se deseja para o futuro. Como afirmei ao longo do texto, educar é sempre um ato político, porque implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, como alguém com voz, história e possibilidades.

Ao assumir a Educação como práxis, como ação refletida e ética, compreendemos que o papel do educador é o de mediador crítico, comprometido não apenas com a transmissão de saberes, mas com a formação integral do ser humano. No ensino superior, essa tarefa se amplia: trata-se de formar profissionais, sim, mas também cidadãos éticos, sensíveis à realidade em que vivem, capazes de intervir com responsabilidade e compromisso social. A universidade, nesse sentido, deve ser espaço de escuta, diálogo e construção coletiva do saber. Deve acolher a diversidade de experiências, de culturas, de trajetórias. Deve ser, como disse Paulo Freire, “lugar de esperança”.

É nesse horizonte que situamos nossa compreensão de Educação: não como resposta pronta, mas como pergunta permanente. Não como técnica fria, mas como gesto ético e político. Não como acúmulo de conteúdos, mas como construção de sentidos. Essa perspectiva se enraíza na minha trajetória pessoal e na pesquisa que desenvolvo no campo da formação docente e da aprendizagem por competências. Percebemos, cada vez mais, que a educação superior precisa estar ancorada em valores, em escuta ativa, em práticas colaborativas e em projetos que transcendam a sala de aula. Precisamos formar para a vida e isso exige coragem, escuta, humildade e compromisso.

Seguir pensando a Educação é seguir acreditando na possibilidade de um mundo mais justo, mais plural, mais sensível. É renovar, a cada dia, a aposta no humano. É cultivar o comum, o coletivo, o que nos aproxima. A Educação, afinal, não é só profissão. É vocação, é projeto de vida, é teimosia amorosa diante de um mundo que tantas vezes se fecha ao diálogo e à alteridade. Assim, sigo convicta

que educar é, sim, um gesto radical de esperança. Esperança que escuta, que acolhe, que resiste, que reinventa, que sonha. Uma esperança que transforma.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 07-18, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**: um estudo a partir de Gadamer. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA ERA DA INFORMAÇÃO

Alana Mendes de Moura⁵
Henrique Daniel de Souza⁶

1 INTRODUÇÃO

A percepção comum de que a educação se consolidou como um direito universalmente garantido, embora permeada por boas intenções, frequentemente obscurece a persistência de profundas iniquidades no âmbito da justiça social educacional. Essa visão simplista, ao invés de iluminar as complexidades, tende a ofuscar as dinâmicas sociais que continuam a perpetuar um cenário onde o acesso pleno e equitativo à educação permanece um ideal distante para muitos. Uma análise aprofundada, embasada nas perspectivas de renomados teóricos como Amartya Sen, Manuel Castells, Martha Nussbaum e Bernard Charlot, revela um significativo déficit não apenas no acesso a capacitações e à formação crítica, mas, e de maneira crucial, na plena expansão das Capabilities dos indivíduos.

Este artigo propõe desvelar essas lacunas, mergulhando nas camadas das desigualdades educacionais que, apesar dos avanços históricos, continuam a restringir o potencial humano. Nosso objetivo é ir além da mera constatação, buscando contribuir ativamente para o desenvolvimento de um campo da educação que não se limite à transmissão de conteúdo, mas que promova ativamente a justiça social e a liberdade. Para isso, é fundamental questionar a própria premissa de uma universalidade educacional que, na prática, ainda está longe de ser uma realidade para uma parcela considerável da população global.

Ao confrontar essa visão idealizada com a complexidade intrínseca da sociedade contemporânea, pavimentamos o caminho para uma compreensão mais realista e, conseqüentemente, para a proposição de soluções mais eficazes e transformadoras. A educação, em sua essência, deve ser um motor de equidade, capaz de empoderar indivíduos e comunidades, garantindo que o direito à formação não seja apenas formal, mas substancial e libertador.

⁵ Bolsista CAPES de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS). Membro do grupo de pesquisa "Capabilidades, Cognição e Desenvolvimento: por uma abordagem compatibilista para a Educação" onde desenvolve a dissertação "Educação, Gênero e Migração: Possibilidades de autonomia para mulheres imigrantes a partir de uma perspectiva interseccional".

⁶ Bolsista CAPES de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), com graduação em Relações Internacionais pela mesma instituição. Atualmente, faz parte do grupo de pesquisa intitulado Capabilidades, Cognição e Desenvolvimento: por uma abordagem compatibilista para a Educação, onde pesquisa sobre o impacto da Encíclica Laudato si' e seus processos educativos na promoção da justiça social através da Abordagem das Capacitações.

2 O Déficit de Capacitações e a Formação Crítica: Os desafios para a Expansão das *Capabilities*

A premissa de que a educação, no senso comum, é um direito universalmente alcançado carece de profundidade quando confrontada com as complexas dinâmicas da sociedade atual. Tal percepção tende a obscurecer a persistência de iniquidades no âmbito da justiça social educacional, um desafio que exige uma análise multifacetada. A Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, se distancia dessa simplificação ao se propor a refletir criticamente sobre a práxis educativa, articulando ações práticas com fundamentações teóricas. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011), a especificidade da Pedagogia reside justamente em sua capacidade de integrar teoria e prática no campo da educação, abrangendo os contextos formal, não formal e informal, e investigando a educação como um fenômeno social, cultural e histórico. Essa abordagem é corroborada por Gauthier e Tardif (2014), que definem a educação como um processo dinâmico e complexo, que vai além da simples transmissão de conhecimentos, visando a formação integral do ser humano, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de valores.

No entanto, a concretização desse ideal pedagógico de formação integral esbarra em um significativo déficit no acesso a capacitações e, crucialmente, à formação crítica, o que se traduz em uma restrição direta à expansão das *Capabilities* dos indivíduos. A formação crítica, nesse contexto, transcende a memorização de fatos, envolvendo a capacidade de questionar, analisar e transformar a realidade social. A teoria das *Capabilities*, defendida por Amartya Sen, propõe uma abordagem do desenvolvimento humano que transcende a posse de bens ou recursos, focando na liberdade real que as pessoas têm para *fazer e ser* o que valorizam. Uma formação verdadeiramente emancipatória, sob essa ótica, deve, portanto, ir além da transmissão de conteúdos, buscando ampliar as oportunidades de desenvolvimento humano e permitindo que cada indivíduo exerça sua liberdade e autonomia. Martha Nussbaum complementa essa visão ao enfatizar a autonomia como uma das capacidades centrais para uma vida digna, referindo-se à habilidade de tomar decisões fundamentadas, de controlar a própria vida e de desenvolver um julgamento crítico que permita a participação ativa na construção de sentido e na transformação social. Quando o sistema educacional não provê acesso a uma formação crítica e a capacitações adequadas, ele falha em cultivar essas liberdades essenciais, perpetuando as iniquidades sociais.

3 A Sociedade em Rede e a Reprodução das Iniquidades Educacionais

Este cenário de desafios educacionais é intensificado pelas características da sociedade em rede, conforme minuciosamente analisado por Manuel Castells em "A sociedade em rede" (2010). Castells descreve um período de transição global, no qual as categorias intelectuais pré-existentes se mostram insuficientes para apreender as novas formas de organização social, econômica e cultural. As tecnologias digitais da Era da Informação impulsionaram a proliferação e reconfiguração das redes, superando as limitações organizacionais anteriores e

moldando um sistema global. Contudo, essa mesma estrutura global de redes não se traduz em universalidade; ela é seletiva, incluindo algumas pessoas e territórios e excluindo outros, o que resulta em uma "geografia de desigualdade social, econômica e tecnológica".

No âmbito do trabalho e emprego, a sociedade em rede tem gerado uma dualidade preocupante. Embora o nível educacional e de habilidades exigidas para muitas ocupações tenha aumentado, a melhoria nos padrões de vida no mundo industrializado não acompanhou o aumento da produtividade e do lucro. Castells (2010) aponta que os salários reais, em muitos casos, estagnaram ou até caíram, enquanto os benefícios da nova economia foram apropriados pelo mercado de valores mobiliários e usados para gerar capital virtual. Tal desequilíbrio impede a plena realização das *Capabilities* relacionadas ao trabalho e à subsistência digna, fundamentais para a participação na sociedade, e é agravado pela crescente flexibilização da mão-de-obra e pelo aumento de ocupações de baixa qualificação.

Um aspecto crucial dessa análise é a situação das mulheres migrantes no contexto educacional. Castells (2010) menciona a "feminização da força de trabalho" e o papel significativo da imigração em economias e sociedades, resultando em maior multiétnicidade e multiculturalismo. No entanto, apesar da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho e do aumento da imigração, as desigualdades persistem. As mulheres, em particular as migrantes, muitas vezes se encontram em empregos de baixa qualificação, nas chamadas "mão-de-obra genérica". A educação, para essas mulheres, não pode ser vista apenas como acesso formal, mas como um meio de romper ciclos de vulnerabilidade, desenvolver a formação crítica e expandir suas *capabilities* para além das restrições impostas por barreiras linguísticas, culturais e econômicas no país de destino.

A comunicação, que Castells (2010) identifica como uma das áreas de modificação mais profunda da sociedade, também exhibe um paradoxo. A internet e a comunicação sem fio se tornaram a base da comunicação em nossas vidas, para trabalho, conexões pessoais, informações e entretenimento, com uma difusão global e uma queda na exclusão digital medida em termos de acesso. No entanto, a mera conectividade não garante a formação crítica ou a capacitação para navegar e produzir significado de forma autônoma nesse ambiente multimodal. A "auto-comunicação de massa", embora ofereça diversidade ilimitada e autonomia de produção de conteúdo, não determina por si só a qualidade ou o efeito das mensagens. Sem uma formação crítica sólida, os indivíduos podem se tornar meros consumidores passivos ou disseminadores desinformados, minando o potencial emancipatório dessas tecnologias e a capacidade de mulheres migrantes, por exemplo, de acessar informações vitais e de se integrarem plenamente.

A discussão sobre o espaço dos fluxos e o espaço dos lugares em Castells (2010) é particularmente relevante para compreender as desigualdades educacionais. O espaço dos fluxos, que é o suporte material de práticas sociais simultâneas comunicadas à distância, sobrepõe-se à lógica do espaço dos lugares.

As regiões metropolitanas, por exemplo, tornam-se "mega-nós" que atraem riqueza, poder e inovação, mas raramente têm a capacidade política de implementar políticas que atendam às necessidades locais. Essa dinâmica cria uma coexistência de dinamismo e marginalidade metropolitana, onde a maioria das pessoas vive e se identifica com o espaço dos lugares, enquanto a funcionalidade, riqueza e poder são definidos em termos de fluxo.

Essa dicotomia espacial tem profundas implicações para a educação e a justiça social. A concentração de infraestruturas de conectividade, serviços avançados e "talento" nos mega-nós atrai capital e mão-de-obra, mas ao mesmo tempo, os espaços de exclusão, as "paisagens de desespero", permanecem à margem das redes de criação de valor. A educação, ao não conseguir romper as fronteiras geográficas da desigualdade, acaba por replicar a lógica do espaço dos fluxos, concentrando oportunidades e recursos em "nós" privilegiados e deixando vastas populações em "lugares" desconectados, onde a expansão das *capabilities*, especialmente para grupos vulneráveis como mulheres migrantes, se torna um desafio quase intransponível. A mobilidade, embora aparente para a "mão-de-obra genérica", muitas vezes apenas desloca a marginalidade.

A temporalidade na sociedade em rede, abordada por Castells (2010) através dos conceitos de "tempo atemporal" e "tempo glacial", também oferece uma perspectiva crucial. O tempo atemporal, característico do poder na sociedade em rede e dos mercados financeiros globais, busca a aniquilação da sequência, priorizando a compressão do tempo e a simultaneidade. Em contraste, o "tempo glacial", associado ao movimento ambiental e à solidariedade intergeracional, remete a uma sequência lenta e duradoura, essencial para a sustentabilidade da existência humana. A educação, para ser promotora de justiça e liberdade, deve ajudar os indivíduos a navegar entre essas temporalidades, cultivando a capacidade de agir no "tempo atemporal" da produtividade e da informação, mas também de se alinhar ao "tempo glacial" da responsabilidade coletiva e da sustentabilidade, garantindo que a formação crítica permita essa flexibilidade e consciência.

4 *Capabilities* e *Functionings* em Uma Aproximação Educacional

A partir das análises apresentadas sobre os déficits educacionais na sociedade contemporânea e as desigualdades geradas pela estrutura da sociedade em rede, torna-se imperativo aprofundar a compreensão sobre como as *capabilities* de Amartya Sen e Martha Nussbaum podem oferecer alternativas concretas para a superação dessas limitações. O presente artigo busca avançar na discussão sobre o potencial emancipatório da educação através da perspectiva das *capabilities*, examinando como essa abordagem pode contribuir para a construção de uma práxis educativa verdadeiramente transformadora.

A transição conceitual de Sen dos bens e recursos para as *capabilities* representa uma ruptura epistemológica fundamental na compreensão do desenvolvimento humano. Enquanto as abordagens tradicionais concentram-se na posse de recursos materiais, Sen propõe que o foco deve estar na liberdade

substantiva que as pessoas efetivamente possuem para alcançar os *functionings* que valorizam. Esta distinção é crucial para compreender por que indivíduos com recursos similares podem ter níveis drasticamente diferentes de bem-estar.

Os *functionings* representam os "seres e fazeres" que uma pessoa pode considerar valiosos - desde necessidades básicas como estar bem nutrido até realizações complexas como participar da vida comunitária com dignidade. As *capabilities*, por sua vez, constituem o conjunto de *functionings* alternativos que uma pessoa pode realmente escolher e alcançar. Esta conceptualização permite uma análise mais sofisticada das desigualdades educacionais, especialmente quando aplicada ao contexto das mulheres migrantes mencionado anteriormente. Para essas mulheres, a mera disponibilidade de cursos de língua portuguesa ou programas de capacitação profissional não garante automaticamente o acesso à educação emancipatória. É necessário considerar fatores como barreiras linguísticas, reconhecimento de qualificações anteriores, disponibilidade de tempo devido a responsabilidades familiares, e redes de apoio social. A abordagem das *capabilities* oferece um framework para compreender como esses fatores interagem para limitar ou expandir as oportunidades educacionais reais.

Martha Nussbaum, indo por outro caminho, desenvolve uma versão mais específica da abordagem das *capabilities*, fundamentada em uma concepção aristotélica da dignidade humana. Sua contribuição singular reside na elaboração de uma lista de dez *capabilities* centrais que incluem: vida; saúde corporal; integridade corporal; sentidos, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; outras espécies; recreação; e controle sobre o ambiente. Esta especificação não representa uma imposição dogmática, mas sim um ponto de partida para o diálogo democrático sobre as condições mínimas necessárias para uma vida verdadeiramente humana. Nussbaum argumenta que essas *capabilities* constituem direitos fundamentais que devem ser garantidos constitucionalmente, estabelecendo um limiar mínimo abaixo do qual nenhuma pessoa deveria viver.

Fazendo uma aproximação com o contexto educacional, três dessas *capabilities* são particularmente relevantes: sentidos, imaginação e pensamento; emoções; e razão prática. A primeira relaciona-se diretamente com a capacidade de desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual. A segunda envolve a capacidade de formar vínculos afetivos significativos e de experimentar gratidão e compaixão. A terceira refere-se à habilidade de refletir criticamente sobre questões éticas e de formular um projeto de vida próprio.

5 Educação como Catalisador da Justiça Social através das Capabilities

A educação emerge como elemento crucial na expansão das *capabilities*, não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como processo de formação crítica que capacita os indivíduos a questionar, analisar e transformar sua realidade social. Nussbaum enfatiza o papel da educação na formação do pensamento crítico socrático, da cidadania mundial e da imaginação narrativa,

elementos essenciais para a sustentação democrática. Esta perspectiva educacional transcende a mera aquisição de habilidades técnicas, envolvendo o desenvolvimento da capacidade de julgamento moral, da autonomia intelectual e da competência para a participação democrática.

Sen (2010; 2011) argumenta que a educação possui múltiplas funções instrumentais: uma função social ao promover debates públicos através da alfabetização crítica; uma função processual ao expandir horizontes através do contato com diferentes perspectivas; e uma função redistributiva ao facilitar a organização política dos desfavorecidos. Esta conceptualização da educação como *capability* fundamental que afeta o desenvolvimento de outras *capabilities* é particularmente relevante para populações vulneráveis, que necessitam não apenas de acesso à educação formal, mas de uma formação que as capacite a navegar nas complexidades da sociedade contemporânea.

A abordagem das *capabilities* oferece uma perspectiva inovadora sobre a justiça distributiva na educação, deslocando o foco dos recursos para as oportunidades reais de funcionamento humano. Esta mudança de perspectiva reconhece que as pessoas têm diferentes necessidades e capacidades de conversão, exigindo políticas diferenciadas para alcançar uma igualdade substantiva. Para as mulheres migrantes e outros grupos vulneráveis, isto implica políticas que não apenas garantam acesso formal aos serviços educacionais, mas que considerem as barreiras específicas que enfrentam, promovendo fatores de conversão que facilitem a transformação de recursos em *capabilities* efetivas.

6 Agency, Liberdade e Transformação Social através da Educação

A *agency* (agência) representa a capacidade dos indivíduos de formular e perseguir objetivos que podem transcender seu próprio bem-estar. Sen distingue entre well-being e *agency*, reconhecendo que as pessoas podem escolher objetivos que contribuam para o bem-estar coletivo, mesmo quando isso implica sacrifícios pessoais. Esta distinção é particularmente relevante para a educação de mulheres migrantes, que frequentemente assumem responsabilidades familiares e comunitárias que podem afetar suas oportunidades educacionais individuais.

Uma abordagem educacional orientada pelas *capabilities* deve reconhecer essas múltiplas dimensões da *agency*, oferecendo modalidades flexíveis de educação que permitam às pessoas conciliar desenvolvimento pessoal com responsabilidades sociais. Isto requer não apenas flexibilidade institucional na oferta educacional, mas também reconhecimento de que a *agency* pode ser exercida de formas diversas, incluindo através do cuidado com outros e da participação em redes comunitárias.

A dignidade humana, na concepção de Nussbaum, está intrinsecamente ligada à capacidade de *agency* - a habilidade de formular e perseguir projetos de vida significativos. Esta dimensão é crucial para compreender o potencial transformador da abordagem das *capabilities* na educação, pois reconhece os indivíduos não apenas como beneficiários passivos de políticas educacionais,

mas como agentes ativos de sua própria transformação e da transformação social. Para grupos vulneráveis, o desenvolvimento da *agency* é fundamental para superar situações de vulnerabilidade e dependência, envolvendo não apenas acesso a recursos materiais, mas o desenvolvimento de *capabilities* que permitam a participação ativa na vida social, política e econômica.

7 Implicações para Políticas Educacionais e Justiça Social

A abordagem das *capabilities* oferece diretrizes específicas para a formulação de políticas educacionais que visem à justiça social, movendo-se além da simples redistribuição de recursos para focar na remoção de barreiras à conversão de recursos em *capabilities* efetivas. Esta perspectiva reconhece que a justiça educacional requer não apenas igualdade formal de acesso, mas igualdade substantiva de oportunidades para desenvolver e exercer *capabilities* valiosas.

Para populações vulneráveis, isto implica políticas que abordem necessidades multidimensionais: educação que desenvolva o pensamento crítico e a participação democrática; suporte social que reconheça responsabilidades familiares e comunitárias; reconhecimento cultural que valorize conhecimentos e experiências prévias; e proteção contra discriminação que garanta dignidade e respeito. A participação democrática na formulação dessas políticas é essencial para assegurar que as *capabilities* promovidas sejam culturalmente relevantes e socialmente valorizadas.

A abordagem das *capabilities* também enfatiza a importância da diversidade na educação, reconhecendo que diferentes grupos podem valorizar *capabilities* diferentes e que a justiça educacional exige respeito por essa diversidade. Isto não significa relativismo cultural, mas sim reconhecimento de que certas *capabilities* fundamentais - como pensamento crítico, participação democrática e dignidade humana - devem ser desenvolvidas em todos os contextos, enquanto outras podem variar de acordo com valores e prioridades locais.

Portanto, a educação orientada pelas *capabilities* deve ser democrática, participativa e culturalmente sensível, reconhecendo que a justiça social na educação requer não apenas expansão do acesso, mas também transformação das estruturas que perpetuam desigualdades. Para grupos como as mulheres migrantes, isto significa políticas que não apenas forneçam oportunidades educacionais, mas que também empoderem esses grupos como protagonistas de sua própria transformação e da transformação social mais ampla.

8 O Papel Transformador da Pesquisa Educacional para a Justiça e a Liberdade

É nesse contexto multifacetado que a pesquisa educacional se torna um instrumento vital. Charlot (2006) argumenta que o campo da educação, por sua natureza "mestiça", cruza conceitos e métodos de diversas disciplinas. Essa interdisciplinaridade é um trunfo, permitindo que a pesquisa em educação aborde a complexidade dos fenômenos educativos em sua inter-relação com as estruturas sociais, culturais e políticas. A pesquisa não deve se limitar a

diagnosticar problemas, mas deve iluminar caminhos para que a educação se efetive como um promotor de justiça e liberdade, rompendo as barreiras impostas pelas desigualdades na sociedade em rede e focando na expansão das *Capabilities* para todos, incluindo as mulheres migrantes que buscam novas oportunidades e a plena integração em suas novas realidades.

Portanto, o presente artigo reafirma a pedagogia como uma ciência autônoma, capaz de integrar teoria e prática no campo da educação, superando a indefinição inicial e contribuindo significativamente para o desenvolvimento humano e social. Ao aprofundar a discussão sobre a práxis educativa, alinhando-a às ideias de Amartya Sen e Martha Nussbaum sobre emancipação e autonomia, e confrontando-a com as realidades da sociedade em rede descritas por Manuel Castells, podemos enriquecer o debate e propor intervenções que garantam que a educação cumpra seu papel transformador. A superação do déficit no acesso a capacitações e à formação crítica, com especial atenção à inclusão de grupos vulneráveis como as mulheres migrantes, é um passo indispensável para que a educação se torne, de fato, o motor da justiça social e da liberdade que a sociedade contemporânea tanto demanda.

9 Considerações finais

Tendo em vista o que foi exposto ao longo deste artigo evidencia-se que a superação das desigualdades educacionais na sociedade contemporânea requer uma mudança paradigmática: do foco na simples distribuição de recurso para a promoção efetiva de *capabilites*. A educação, sob a perspectiva de Amartya Sen e Martha Nussbaum, assume um papel central na construção de uma sociedade mais justa, ao possibilitar que os indivíduos desenvolvam as condições necessárias para exercer a sua liberdade e autonomia. Para grupos vulnerabilizados, como mulheres migrantes, essa abordagem revela a urgência de políticas educacionais que transcendam o acesso formal e promovam oportunidades reais de desenvolvimento humano, respeitando especificidades culturais, sociais e econômicas.

O contexto da sociedade em rede, conforme descrito por Castells, impõe novos desafios à justiça educacional, ao reproduzir desigualdades através de dinâmicas espaciais, temporais e tecnológicas excludentes. Neste cenário, a pesquisa educacional desempenha um papel fundamental ao iluminar caminhos para uma práxis comprometida com a transformação social.

Ao reafirmar a pedagogia como ciência crítica e emancipadora, este trabalho propõe uma reorientação do debate educacional em direção a um modelo que reconheça a diversidade de experiências e que promova a equidade substantiva. Dessa forma, será possível garantir que a educação tenha o papel de promover justiça, dignidade e liberdade.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Prefácio à edição de 2010. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade a nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Cap. 1-4, p. 15-127).

NUSSBAUM, Martha C. Capabilities and Human Rights. **Fordham Law Review**, v. 66, n. 2, p. 273, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. Creating capabilities: the human development approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WALKER, Melanie; UNTERHALTER, Elaine (Eds.). Amartya Sen's capability approach and social justice in education. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Capítulo 4

A POTÊNCIA DA PEDAGOGIA FEMINISTA, INSPIRADA EM FREIRE E HOOKS, POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORAÉdina Cristina Rodrigues⁷Letícia Azambuja Lopes⁸Mariucha Oyarzabal⁹**1 INTRODUÇÃO**

A pedagogia feminista apresenta-se com uma abordagem educativa que supera o modelo tradicional de ensino, ao buscar a construção de um espaço crítico de reflexão sobre as desigualdades sociais, especialmente aquelas relacionadas as questões de gênero, classe e raça. Fundamentada na teoria crítica dos conhecimentos produzidos por bell hooks e Paulo Freire, essa pedagogia propõe uma educação que seja, acima de tudo, libertadora, atenta no desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas de dominação presentes na sociedade.

Essa perspectiva desafia os(as) educadores(as) e os(as) estudantes a romperem com modelos hierárquicos e excludentes de transmissão do saber. bell hooks, com tal abordagem interseccional e antirracista, contribui para a pedagogia feminista ao enfatizar a importância de uma prática pedagógica que reconheça as múltiplas opressões e que valorize as vozes historicamente silenciadas. Paulo Freire, por sua vez, oferece elementos fundamentais para essa prática mediante o diálogo, a problematização e a conscientização como caminhos para a emancipação.

O encontro entre esses autores oferece um referencial resistente para pensar uma pedagogia que potencialize o empoderamento das mulheres e a construção de sujeitos críticos, capazes de agir na transformação social.

Este artigo propõe analisar como a pedagogia feminista, fundamentada nessas contribuições teóricas, pode ser aplicada para promover uma educação crítica e emancipatória. O propósito é entender de que forma esses princípios educativos podem formar sujeitos capazes de questionar e transformar as relações de poder que se manifestam no cotidiano.

Nesse sentido, foram apontados dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) relativos à evolução dos indicadores de educação, condições financeiras, espaços de poder por grupos historicamente minoritários. Mais do que defender uma pedagogia feminista, esse artigo pretende analisar dados que levam a concretude acerca de como a educação é necessária, e é ponte para uma sociedade mais equitativa.

⁷ Mestre em Ciências Ambientais. UnoChapecó. E-mail: edinarodriguesruaro@gmail.com

⁸ Doutora em Ciências. USP. E-mail: leazambuja@gmail.com

⁹ Mestranda em Educação. UNILASALLE. E-mail: mariuchaoyarzabaldasilva@gmail.com

Dessa forma, a análise aqui desenvolvida pretende contribuir com a ampliação do debate sobre educação, feminismo e emancipação social, destacando o potencial transformador de uma pedagogia que não se limite à mera transmissão do conhecimento, mas que se comprometa com a formação integral dos sujeitos enquanto agentes de mudança social, alinhada à justiça social e da equidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste capítulo apoia-se nas contribuições de Paulo Freire e bell hooks, autores que oferecem perspectivas críticas e transformadoras sobre educação, poder e emancipação. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma educação dialógica e libertadora, na qual o ato de ensinar e aprender deve ser marcado pelo diálogo horizontal, no qual o(a) educador(a) e o(a) educando(a) constroem conhecimentos conjuntamente. Para Freire, a educação deve promover a conscientização, a compreensão das condições sociais que operam na vida dos sujeitos, permitindo-lhes agir sobre a realidade e transformá-la de forma emancipada.

Freire também desenvolve a ideia de uma pedagogia da autonomia, que visa fortalecer a capacidade dos estudantes de refletir criticamente sobre suas condições. Essa pedagogia valoriza o reconhecimento da criatividade, da autonomia e do protagonismo dos(as) estudantes, aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos capazes de engajamento social. Assim, a sua proposta busca promover uma educação que não apenas reproduza o status quo, mas promova reflexão e a ação transformadora da sociedade.

bell hooks, em sua obra *Ensinando a Transgredir* (2017), amplia o horizonte da pedagogia ao enfatizar a importância do amor, do cuidado e do respeito na prática educativa. hooks defende uma pedagogia que desafia as estruturas de opressão e valoriza as vozes marginalizadas, especialmente as mulheres e as minorias. sua abordagem propõe uma educação que transgrida limites tradicionais, promovendo a liberdade de questionar, de desafiar normas e de criar espaços de resistência e empoderamento.

A confluência das ideias de Freire e hooks, fornece uma base sólida para pensar uma pedagogia que seja crítica e libertadora ao mesmo tempo em que seja sensível às questões de identidade, diversidade e poder. Enquanto Freire enfatiza o diálogo e a conscientização, hooks reforça a importância do afeto, do acolhimento e da resistência na construção do conhecimento libertador, e essa integração contribui para a formulação de práticas educativas que visam não apenas o entendimento crítico do mundo, mas também a transformação das relações de poder que sustentam a opressão.

Dessa forma, a fundamentação teórica aqui apresentada aponta para uma pedagogia que valoriza o protagonismo do(da) estudante, a quebra de hierarquias e a construção de espaços educativos que promovam autonomia, resistência e o reconhecimento das múltiplas opressões. A partir do diálogo entre Freire e hooks, busca-se uma abordagem educativa que seja capaz de formar

sujeitos críticos, capazes de agir na sociedade de forma consciente, empática e transformadora.

2.1 Educação e Pedagogia Feminista como prática de libertação

É indispensável que a educação seja para todos e todas, logo “A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, p.25, 2017), o papel do(a) educador(a) não é de mero transmissor de conhecimento, a responsabilidade do profissional da educação são da construção do conhecimento que liberte os indivíduos das opressões e das condições limitantes que a sociedade impõe, hooks nos traz algumas referências importantes em relação a educação libertadora com o olhar Freiriano:

A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. (hooks, 2017, p.26).

Quando pensamos em uma pedagogia feminista, as primeiras amarras que precisamos nos libertar e abandonar, são os estilos de ensinar que reforçam os sistemas de dominação existentes, sendo assim as práticas pedagógicas precisam estar acessíveis a todos(as), que seja significativo e que de alguma forma dê respostas para todos os gêneros, classe e raça. Uma “pedagogia engajada” como denominado por hooks, valoriza a expressão do indivíduo, ela os liberta e chama-os a partilhar suas vidas, experiências e realidades, a pedagogia engajada e feminista é resistência.

A Pedagogia de hooks nos revela a necessidade de uma educação antirracista, antissexista e anticapitalista, que promova uma conscientização e uma transformação social, logo essa educação engajada é mobilizada pela conscientização crítica e prática social, e desafiar o status quo.

Quando evidenciamos e analisamos a pedagogia feminista, recordamos que ela é composta por teoria e prática, igualmente como uma função mútua, onde uma necessita da outra, portanto toda a pedagogia que tem como prática a libertação, exige engajamento e demanda de prática, diante disso “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadores e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim,” (hooks, 2017, p.86).

Claramente a pedagogia engajada e a teoria feminista como prática libertadora, não pode perpetuar as opressões de gênero, raça e classe, ela necessita ser acessível para todos os indivíduos sendo eles homens ou mulheres, a pedagogia feminista não silencia, não censura e não oprime as vozes, a função da pedagogia feminista é de “cura e libertação” (hooks, 2017, p. 91), hooks nos disse sobre a dor e o sofrimento da vida cotidiana das mulheres em relação a dominação masculina, o patriarcado; porém nos lembra também da nossa esperança na libertação de homens e mulheres; logo: “Se criarmos teorias feministas e movimentos feministas que falem com essa dor, não teremos dificuldades para construir uma luta feminista de resistência com base nas

massas, não haverá brecha entre teoria feminista e a prática feminista” (hooks, 2017, p.104). hooks nos lembra que:

Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. isso vale especialmente para os alunos. antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialéticas e recíproca, temos de ensinar-lhe o processo. (hooks, 2017, p.193)

E destaca: A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula. (hooks, 2017, p.197).

Paulo Freire não teorizou objetivando, especificamente, a emancipação feminina. Seus escritos voltados à melhoria das condições de vida, eram pautados na perspectiva de que educação e política são inseparáveis, mas não abordam uma discussão pontual relativa a questões de gênero, mas a partir de várias provocações, especialmente de mulheres, Freire passa a dar visibilidade à causa. Assim, Vielmo (2021, p. 39) apresenta:

Em alguma medida, em Pedagogia da Autonomia a mulher não estava mais escondida, mas lado a lado do homem. Paulo Freire deu visibilidade às mulheres em seus escritos devido à interpelação de feministas estadunidenses, que lhe escreviam perguntando sobre as mulheres em seus textos, problematizando a linguagem machista. Quanto a isso, ele inicialmente negou, mas logo refletiu que a negação tinha fundamento na ideologia patriarcal, tal como ele relata em Pedagogia da Esperança.

No entanto, é inegável como a teoria Freireana contribuiu, abrindo caminhos para o fortalecimento da causa feminista. Sendo a educação libertadora, ela se torna fundamental para que o sujeito tenha condições, à partir do conhecimento, de compreender a sociedade em que está inserido, e consequentemente promova ações em prol da comunidade.

Pensando em emancipação, liberdade, autonomia e empoderamento amparados no pensamento de Paulo Freire e bell hooks, propôs-se uma análise que pretende jogar luz sobre os dados selecionados de indicadores que embasam a discussão proposta.

Ora, se a educação proposta é libertadora, é necessário o compromisso dos professores(as) e dos trabalhadores(as) em educação, promovendo práticas educativas que permitam ao estudante a percepção sobre sua própria condição social, e a partir disso, assumam também a responsabilidade sobre a construção do conhecimento e da mudança do local em que vivem.

Diante disso, ousamos dizer que já se percebe na sociedade, mudanças em função da evolução da educação, o que justifica os escritos de Freire e hooks. Mas em que medida essa mudança já aconteceu?

Para dar sustentação a esse debate, a fonte utilizada foram os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que realiza amostras de 10 em 10 anos, tendo sido 2010, o penúltimo ano. Excepcionalmente, os dados desta pesquisa são de 2022, considerando que a pandemia de COVID-19 impossibilitou a visita às residências em 2020.

Conforme bell hooks e Paulo Freire, a educação é o elemento basilar para a emancipação, objetivando então associar as teorias dos referidos autores à realidade dos indicadores brasileiros. Assim os dados que serão apresentados se baseiam nas publicações oficiais do IBGE.

O primeiro elemento a ser considerado, diz respeito ao número médio de anos de estudo dos brasileiros com mais de 15 anos. Sendo que a média é de 10 anos e dois meses, onde os homens estudam 10 anos e dois meses e as mulheres superam esse indicador, tendo como média 10 anos e 4 meses. Essas informações mostram avanço e são importantes, apesar de estarmos ainda com indicadores inferiores aos países desenvolvidos, a média está melhorando e, em especial, o indicador feminino¹⁰.

O segundo elemento diz respeito aos indicadores apresentados na Tabela 1. Eles refletem percentualmente, a evolução da taxa de escolarização no Brasil. Fica evidente que as gerações mais jovens estão tendo acesso à escola, e com isso a possibilidade de uma melhoria nas condições de vida.

Tabela 1: Taxa de escolarização, por sexo e grupo de idade:

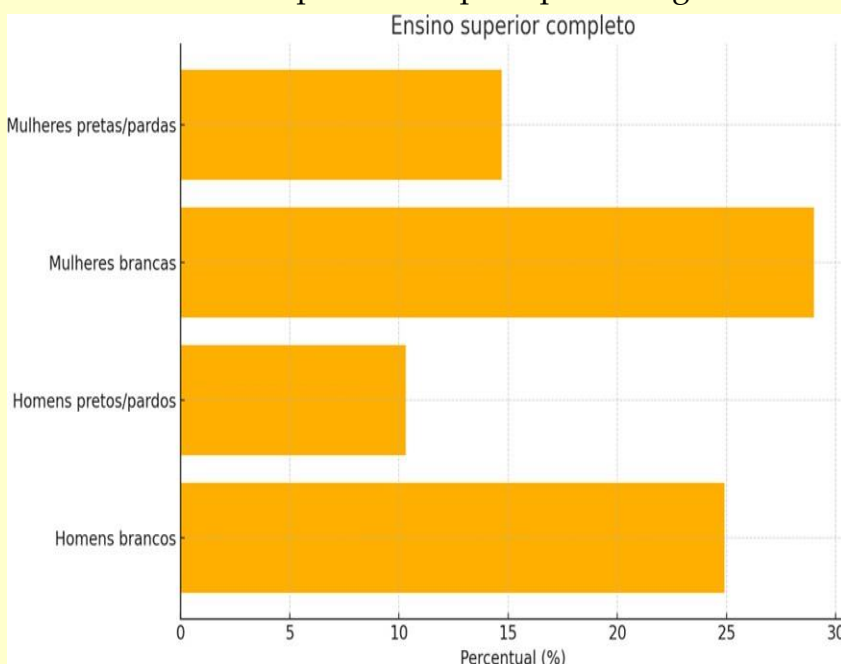
Variável - Taxa de escolarização (%)			
Brasil			
Ano - 2024			
Grupo de idade	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
Total	27,1	27,5	26,8
4 a 5 anos	93,4	92,7	94,1
6 a 14 anos	99,5	99,5	99,5
15 a 17 anos	93,4	93,3	93,5
18 a 24 anos	31,2	29,0	33,6
25 anos ou mais	5,1	4,4	5,7

Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7138>

O terceiro elemento nessa discussão diz respeito às desigualdades estruturais considerando a história recente do Brasil. Os dados por gênero e cor presentes nos níveis de escolaridade são evidentes no Gráfico 1.

¹⁰ Fonte: IBGE – SIDRA, Tabela 7126. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/7126>

Gráfico 1 - Ensino Superior Completo por cor e gênero



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

Os dados apresentados são especialmente importantes para o que pretendemos neste artigo. Baseados nas teorias de Paulo Freire e bell hooks, onde a educação precisa ser popular, libertadora e emancipatória, os dados mostram que as diferenças entre brancos e negros, homens e mulheres são significativas. A baixa escolaridade brasileira atinge a população negra de forma alarmante, o que demonstra que apesar de 137 anos da libertação “oficial” na população negra, os indicadores ainda mostram dados preocupantes.

Conforme o Gráfico 1, homens pretos e pardos possuem o pior indicador sendo de 10,4%, enquanto entre mulheres pretas e pardas o percentual está em 15,0%. Quando observados os aspectos raciais, homens e mulheres brancas possuem indicadores melhores, indicando impacto menor no critério gênero.

Houve ainda um avanço significativo, sendo que as mulheres superaram os homens na conclusão do ensino superior. Importante dizer que não se trata de pensar na superioridade de um grupo sobre o outro, mas apontar que se as mulheres estão com um grau de escolaridade em ascensão, não justifica o baixo reconhecimento financeiro, como poderá ser observado posteriormente.

Em Freire (2001), essa visão amplia a função social da escola, transformando-a em espaço de formação crítica, de diálogo e de fortalecimento da cidadania. O ato educativo, então, deixa de ser neutro e passa a assumir um compromisso ético com a libertação e a justiça social:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (Freire, 2001, p. 25).

Como defende Paulo Freire, o compromisso da escola e dos educadores(as) é fundamental para garantir não só acesso e permanência, mas que a sala de aula seja o espaço para romper com estigmas de superioridade de um grupo sobre o outro. Em Freire (2011, p.59) lemos:

Que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra elas é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Assim, romper com esse sistema excludente não é tarefa fácil, porém necessária para uma sociedade mais justa.

2.2 A influência da educação nas trajetórias financeiras das mulheres brasileiras

Como resultado de uma sociedade arcaica e patriarcal, a marginalização financeira se manifesta na forma de salário. Como pode ser observado no Gráfico 2, essa diferença salarial é considerável, podemos e devemos levar em consideração aspectos estruturais sociais, onde “mulheres ganham menos pois engravidam”, ou ainda “mulheres tem filhos e compromisso com a família”, e por isso a tentativa de diminuir a força de trabalho feminino. Inúmeros aspectos poderiam ser considerados, mas a diferença salarial não se justifica.

Também destacar que os dados do IBGE, acessados em 01.11.2025, apontam para um dado ainda muito comum na sociedade brasileira. O percentual de tempo médio gasto em trabalho doméstico não remunerado e cuidados, por sexo e grupo de idade é de 8.8%. No entanto, esse indicador para homens é de 5.6%, enquanto as mulheres dedicam 11.7% do seu tempo, reflexo ainda de uma sociedade patriarcal¹¹.

Outro dado preocupante, que pode ser observado no Gráfico 3, é a diferença salarial entre mulheres com idades diferentes. A população feminina acima dos 50 anos de idade, sofrem maior preconceito, considerando que houve menor oportunidade de estudo e acesso ao conhecimento, e como reflexo, uma pior condição de trabalho na atualidade. Isso certamente é resultado de séculos de dominação, mostrando a face de uma sociedade etarista.

Na percepção de Freire, “a discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa” (Freire, 1992, p. 68).

¹¹ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero.html>

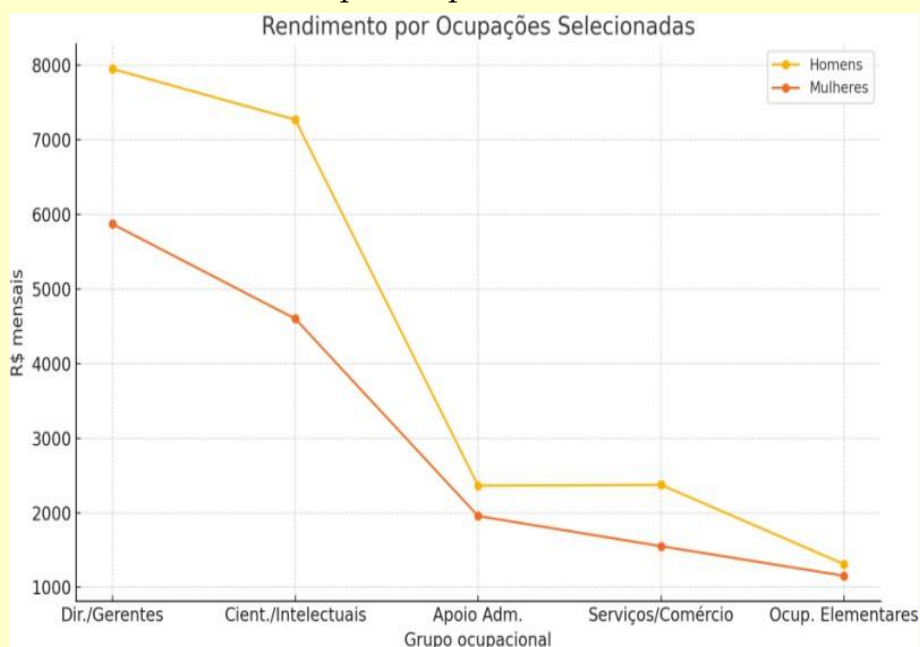
Seguindo na linha da educação como emancipação e liberdade, não se pode admitir que profissionais com a mesma qualificação educacional recebam salários divergentes, seja por aspecto racial e de gênero. Quando seguimos para uma análise entre diferentes profissionais, os indicadores do IBGE também sinalizam com dados preocupantes.

Gráfico 2 - Rendimento por faixa etária



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

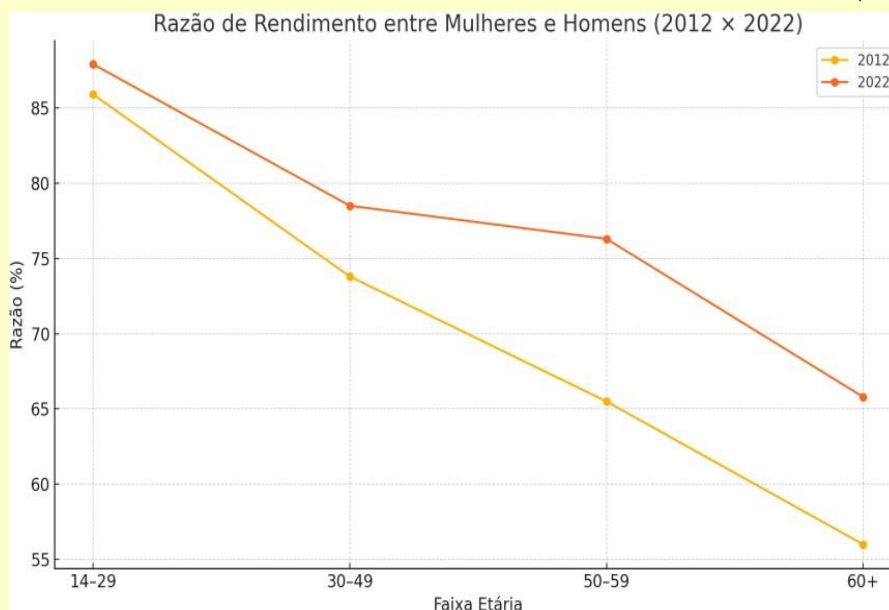
Gráfico 3 - Rendimento por ocupações selecionadas



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

Se a marginalização da mulher é marcante na sociedade em que se vive, o discurso que obrigatoriamente o avanço educacional melhora o aspecto financeiro, é uma falácia. Infelizmente, a desigualdade salarial entre gênero é real, considerando que mulheres com alto grau de qualificação recebem 63,3% do rendimento masculino. Destacamos a importância dos dados referente aos aspectos profissionais e financeiros, um comparativo dos dados entre 2012 e 2022.

Gráfico 4 - Razão de Rendimento entre Mulheres e homens (2012-2022)



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

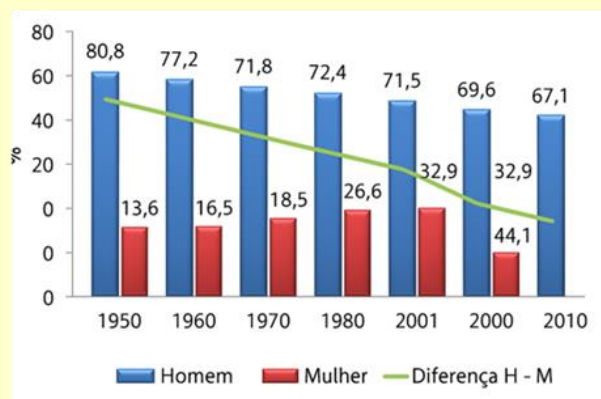
Ao observarmos o Gráfico 4, sugere-se que as novas gerações de mulheres estão com condições de trabalho melhores, no entanto, ainda não se atingiu paridade entre gêneros. Os dados são básicos e essenciais para reafirmar a ideia que políticas públicas voltadas para a população menos privilegiada historicamente são urgentes. Não é possível pensar em uma sociedade justa e democrática sem equiparação salarial.

Outro dado importante a ser considerado é a presença feminina na composição da PEA (População Economicamente Ativa). O gráfico 6, mostra que houve uma diferença considerável da década de 1950 a 2010.

O aumento da força de trabalho feminina é reflexo da transferência da população do campo para a cidade, ocorrida ainda na década de 1950, onde as mulheres que antes desempenhavam um papel importante, porém secundário e não reconhecido no campo, agora, no espaço urbano passam a engrossar os índices da PEA. Observando a linha do gráfico mostra que a diferença entre homens e mulheres caiu de cerca de 67% em 1950 para 18% em 2010.

Esses dados mostram que as mulheres conquistaram espaço no mercado de trabalho, mas a igualdade plena ainda não foi atingida, indicando a necessidade de políticas que garantam equidade.

Gráfico 5 - Distribuição da PEA - Período entre 1950 e 2010 entre gêneros

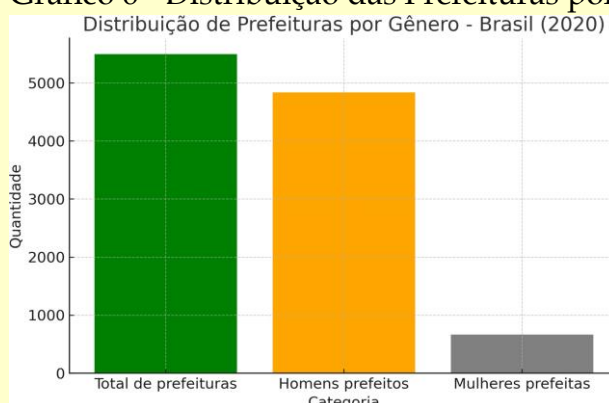


Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censos Demográficos 1950–2010. Rio de Janeiro: IBGE

2.3 Participação feminina em espaços de decisão: entre a invisibilidade e a desigualdade

Se os dados educacionais e financeiros são preocupantes, o que dizer do espaço político? As mudanças que se propõe, precisam passar por espaços decisórios, sejam eles prefeituras, câmara de vereadores, câmara de deputados ou senado federal. A participação de mulheres em espaços de decisão é fundamental, considerando que mudanças legais e estruturais devem ser garantidas por políticas públicas em defesa das minorias, e em especial das mulheres. Nesse sentido, para obter um panorama mais preciso sobre esse aspecto, optou-se por analisar a Tabela 4.c – Total e proporção de mulheres eleitas prefeitas, segundo cor ou raça, as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – Brasil – 2020, disponível nas Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (IBGE, 2020). Além disso, consultou-se também o site do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) para complementar os dados sobre a participação feminina nos cargos eletivos (TSE, 2022).

Gráfico 6 - Distribuição das Prefeituras por Gênero

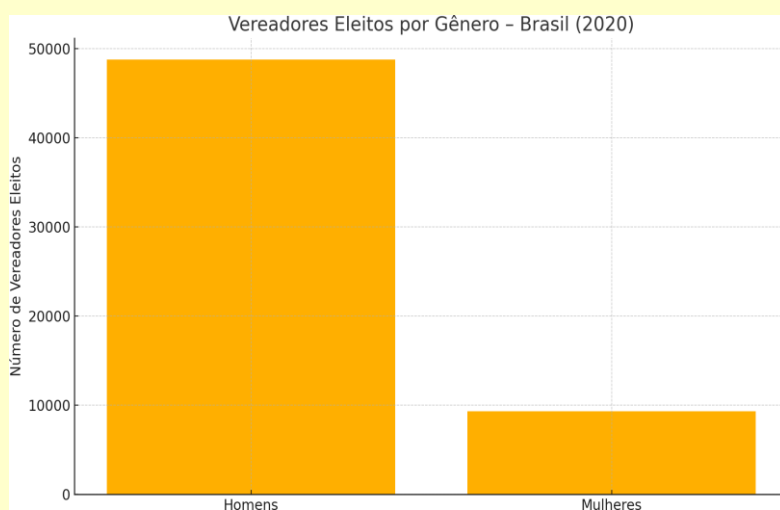


Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

Muito poderia ter sido realizado se as minorias sociais tivessem ocupado cargos em espaços políticos decisórios. Os dados do gráfico acima, mostra que de 5.570 prefeituras, somente 727 são ocupadas por mulheres. Parece-nos que o espaço municipal seja especialmente importante para ser analisado, considerando que é o primeiro espaço de vivência da sociedade.

Quando o assunto é a câmara de vereadores, esse dado se repete, pois do total de cadeiras nas câmaras municipais em 2020 que foi de 58.084, somente 9.340 são mulheres, representando a coletividade, logo os homens ocupam 48.774 cadeiras.

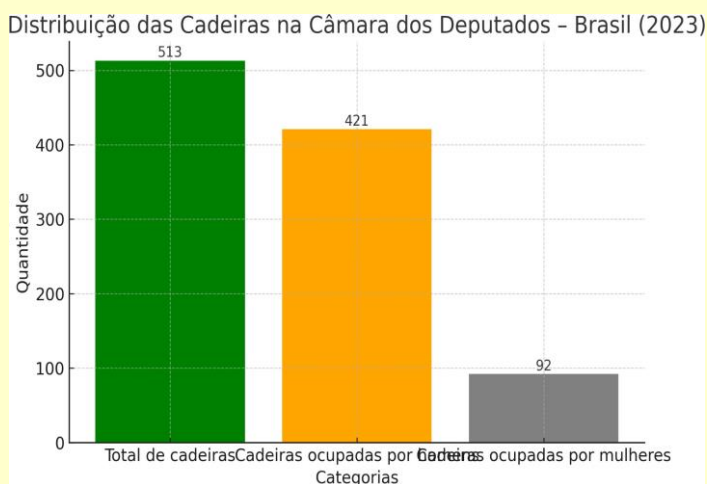
Gráfico 7 - Vereadores Eleitos por Gênero



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

Quando o espaço é a Câmara de Deputados, ocorre um reflexo das condições da municipalidade. A baixa representação feminina, como pode ser observado no gráfico 08. Tão importante quanto a câmara de vereadores é a câmara de deputados.

Gráfico 08: Presença por gênero na câmara de deputados



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2022. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.

Ao analisar esses indicadores, é evidente a desproporção entre homens e mulheres, mas se levarmos em consideração o elemento étnico, a discrepância se acentua, reflexo de uma sociedade racial e sexista.

As informações do TSE é que no ano de 2022 as mulheres representavam 52,65% do eleitorado brasileiro, enquanto os homens correspondiam a 47,33%. A análise dos dados de 2020 e 2022 evidencia a baixa representatividade feminina nos espaços de poder, revelando que, historicamente, as mulheres pouco se candidatam e pouco se elegem para cargos públicos. Disponível em: TSE – Eleições 2022: mulheres são a maioria do eleitorado brasileiro.

Esses dados referentes à representatividade política, seja em câmara de vereadores, prefeitura ou câmara dos deputados são muito significativos. Quais são os espaços que precisam ser ocupados? A resposta é: todos os espaços. Se a proposta é uma mudança estrutural, o poder político precisa ser ocupado. A legislação precisa ser adequada aos novos tempos e as necessidades de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Assim, quando defendemos a representação feminina na política, na economia, na educação, não é somente uma questão de equidade, mas um passo essencial para o desenvolvimento social e para a consolidação da democracia.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados aqui apresentados validam as proposições de hooks e Freire, e justificam a necessidade pedagogia voltada à emancipação e liberdade. Percebe-se que houve evolução significativa nos indicadores educacionais em todos os

grupos populacionais, mas ainda com forte diferenças entre brancos e negros, o que demonstra ainda uma sociedade marcadamente racista.

Quando observamos os indicadores de renda, eles estão longe da equidade, onde a disparidade aumenta não só entre homens e mulheres, mas entre brancos e negros.

No quesito espaço político, os dados por si só, são alarmantes. Não se pode pensar em justiça, equidade e liberdade, se os diferentes grupos da sociedade não estiverem representados nas prefeituras, câmara de vereadores, câmara dos deputados, enfim, locais onde a legislação é pensada e executada. Nessa perspectiva, a presença de grupos historicamente excluídos, seja pelo quesito gênero, cor ou etarismo, precisa ser considerada. Ainda mais se considerarmos quem representa quantitativamente a maior parte da população e do eleitorado.

Quando defendemos uma sociedade mais justa e igualitária, a mudança passa por inúmeros aspectos, mas especialmente pela educação. Os dados apresentados no texto apontaram para melhorias consideráveis nos indicadores sociais na última década. O fator preponderante foi o acesso e permanência à educação, e em especial, a educação feminina, mas isso ainda não se refletiu na proporção adequada financeiramente.

Nesse sentido, ainda há muito o que avançar. Isso denota que ainda precisamos de políticas públicas voltadas a atender grupos historicamente desprivilegiados, cujas desigualdades estruturais estão profundamente enraizadas. Diante disso, compreende-se que a participação da mulher em espaços de poder precisa ser ampliada. Isso é extremamente importante se considerarmos que o eleitorado brasileiro é composto majoritariamente por mulheres. Esses elementos reforçam a necessidade de uma educação e uma pedagogia comprometida com a equidade política e social das mulheres, capaz não só de formar cidadãos e cidadãs críticas, que além disso formem líderes que possam ocupar os espaços de discussões.

Mais uma vez, defendemos que a sala de aula deve ser o espaço onde a mudança deve ocorrer. A educação deve ser um espaço para construção de indivíduos politicamente conscientes das múltiplas identidades e requer de caminhos para a transformação e a superação dos obstáculos estruturais revelados pelos dados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu mostrar como a pedagogia feminista, defendida por hooks, e indiretamente corroborada por Freire que teoriza a educação como ato de libertação e emancipação para todos(as), senso assim se faz necessário quando se analisa as condições gerais da população baseado nos indicadores educacionais, financeiros e políticos.

Os dados mostraram que uma importante parcela da população sofre simultaneamente o racismo e o sexismo. Diante disso, a importância de o debate ser aprofundado e externalizado, ou seja, que os grupos minoritários tenham espaço e condições de escrever sobre sua própria história, ocupando lugares

antes proibidos, especialmente espaços de poder, com condições de promover mudanças reais, a partir de políticas públicas.

O estudo, também demonstra uma preocupação, cujo debate deve considerar não só a questão de gênero, mas também as condições raciais e de gênero, considerando ainda os dados estatísticos referente às mulheres brancas serem melhores que as mulheres negras.

Os resultados mostram que houve avanços, mas ainda há muito o que se fazer, quando se propõe a construção de uma educação emancipatória, que garanta condições de igualdade financeiras e no espaço político nacional. Sendo assim a urgência de uma educação que não apenas reconheça as desigualdades de gênero e raça, mas ativamente promova a inclusão e o empoderamento daqueles(as) historicamente marginalizados(as).

Nesse contexto, uma educação emancipatória deve ir além do acesso e garantir a participação efetiva das mulheres, sendo elas brancas e negras e outros grupos, em todos os espaços políticos e sociais. Como hooks e Freire revelam, o processo educativo é também um espaço de luta política e cultural, onde se constrói a possibilidade de um mundo mais justo. Portanto, é essencial que as políticas públicas invistam na formação crítica e na criação de ambientes educativos que acolham e valorizem as narrativas e experiências das minorias, dos(as) marginalizados(as), dos(as) oprimidos(as), interrompendo o ciclo do racismo e do sexismo estrutural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censos Demográficos 1950-2010**. Rio De Janeiro: IBGE.
- BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Eleições 2022: Mulheres São A Maioria Do Eleitorado Brasileiro**. Disponível Em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/julho/eleicoes-2022-mulheres-sao-a-maioria-do-eleitorado-brasileiro>. Acesso Em: 15 nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**. 43. Ed. São Paulo: Paz E Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Esperança: Um Reencontro Com A Pedagogia Do Oprimido**. São Paulo: Paz E Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. 17. Ed. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política E Educação: Ensaio**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- IBGE. Pesquisa Nacional Por Amostras De Domicílios Contínua - Pnad Contínua 2022: **Estatísticas De Gênero - Indicadores Sociais Das Mulheres No Brasil**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 13 nov. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Tabela 7138:** Taxa De Escolarização, Por Sexo E Grupo De Idade [Base De Dados Online]. Rio De Janeiro: Ibge, [2024]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7138>. Acesso em: 01 dez. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Gênero – Dados e Indicadores Sociais**. Rio De Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero.html>. Acesso em: 10 dez. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Tabela 7126** [Base De Dados Online]. Rio De Janeiro: Ibge. Disponível Em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7126>. Acesso Em: Dez 01.12. 2025.

VIELMO, Paula. **O Encontro Entre Pedagogia Freiriana E Pedagogia Feminista**. Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa, Brasília, V. 3, N. 3, P. 36–48, 2021.

Capítulo 5

**PEDAGOGIA LASSALISTA: DA INTENCIONALIDADE AO FAZER
PEDAGÓGICO QUE TRANSFORMA VIDAS**Terezinha de Jesus Araújo Castro¹²**1 INTRODUÇÃO**

O presente capítulo analisa a pedagogia lassalista, enfatizando a relação entre a intencionalidade e o fazer pedagógico, na construção das práticas educativas e transformação de vidas. O artigo está fundamentado nos princípios da educação lassalista e dialoga entre a intenção e as estratégias de ensino e aprendizagem, adotadas no cotidiano escolar. A palavra intencionalidade vem do latim, *intentio*, que significa dirigir-se a algo, é direção, propósito, plano. Essa, por sua vez, tem sua derivação do verbo *intedere*, que significa dirigir para estender, orientar a mente para algo. A palavra intencionalidade antecede, o fazer, o movimento.

Mas afinal, o que é ter intencionalidade? É pensar antes de fazer, se preparar, enxergar possibilidades, desafios e resultados decorrente das escolhas, é agir com consciência e sensibilidade para alcançar um objetivo. Na intencionalidade pedagógica, a assertividade proporciona ao educador a capacidade de usar uma comunicação clara, fortalecendo assim a sua prática, e permitindo-o a promover a autonomia, incentivar a responsabilidade e orientar comportamentos. Ser assertivo no contexto escolar, significa promover diálogos e escuta ativa, conduzindo o processo de aprendizagem para a formação integral do estudante.

O texto reflete diante dos desafios da atualidade, como o propósito pedagógico, e torna-se fundamental para realizar o fazer nos espaços escolares. A partir dos referenciais teóricos da pedagogia lassalista e de estudos sobre a intencionalidade pedagógica, o artigo apresenta como as dimensões humanas na pedagogia de La Salle se manifestam nas práticas educativas.

A intencionalidade na ação pedagógica e como ela reflete no cotidiano dos estudantes, é o ponto de partida para compreensão de como a prática educativa transforma vidas. Enfim, a intencionalidade pedagógica, ação consciente do professor, vem de encontro à necessidade dos estudantes, orientando as ações pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa, a autonomia do estudante e o seu protagonismo. Assim, ao planejar com intencionalidade, assegura-se que cada ação traga em sua essência: respostas, soluções, inspirações para os desafios reais do ambiente escolar, da vida dos alunos, da comunidade, do mundo.

Abordamos os estudos lassalistas através de reflexões teóricas e práticas, sobre educação do presente e do futuro e as dimensões na Pedagogia de La Salle,

¹² Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: terezinha.castro@lasalle.org.br

que trazem a reflexão de como a intencionalidade pedagógica impacta na transformação de vidas. Dessa maneira, o fazer pedagógico com intencionalidade, deixa de ser apenas uma prática e torna-se missão e presença, que tocam corações e mentes.

Ensinarás a voar ..., mas não voarão o teu voo. Ensinarás a sonhar ...

Mas não sonharão o teu sonho.

Ensinarás a viver..., mas não viverão a tua vida. Ensinarás a cantar ...

Mas não cantarão a tua canção.

Ensinarás a pensar..., mas não pensarão como tu.

Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem, vivam, cantem e pensem...

Estará a semente do caminho ensinado e aprendido! (Madre Teresa de Calcutá)

Na centralidade do processo de ensino e aprendizagem, encontra-se um ser humano, um aprendente, que vivenciará as diferentes fases do percurso, que é um movimento contínuo, do planejar ao alcance das competências, com propostas pensadas e alinhadas aos objetivos. Portanto, envolvida ao movimento do ensino e aprendizagem, existe uma vontade, um desejo, por nome de intencionalidade. De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a intencionalidade educativa é definida como intervenções pedagógicas planejadas e implementadas, a fim de promover aprendizagens e desenvolvimento integral.

Assim, o educador, sendo consciente de seu papel de transformar vidas, oferece as asas, os caminhos e esperança, respeitando a singularidade de cada voo e abrindo as cortinas para que cada ser humano desempenhe seu papel no palco da vida. Estes, são atos de entrega e esperança, que permeiam o ambiente escolar e fazem do educador um agente transformador de vidas.

Antes de chegar ao palco da própria existência, existe a preparação cuidadosa do educador. Essa preparação se constrói em uma jornada contínua de estudos, descobertas, vivências, formações que refletem a dedicação do docente e o compromisso ético com a aprendizagem. É na prática docente que se fortalece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, naqueles que mais precisam, garantindo que cada estudante encontre no ambiente escolar, um espaço para crescer e evoluir. Ao oferecer o conhecimento e as vivências, a educação vem dar o seu toque especial, quando, em sua intencionalidade permite que o ser humano melhore sua autoestima, sua autoconfiança e autonomia.

Ao analisar as contribuições lassalistas sobre a prática pedagógica, é importante destacar que os processos de ensino e aprendizagem, cumprem vários papéis, mas necessitam organizar suas ações de maneira intencional, a partir de valores, oportunizando aos estudantes o direito ao estudo. Segundo Weschenfelder (2015, p.40), La Salle possuía um sentimento para as crianças e jovens. “Ele formulou há trezentos anos, na sua prática pedagógica, a teoria de que todas as crianças e jovens, indistintamente... têm direito à escola.” ou seja todos têm direito à educação.

Seguindo a concepção de que a prática pedagógica é um ato intencional, orientado por fundamentos teóricos e documentos normativos, o fazer pedagógico não ocorre somente de forma espontânea, mas através de estudos, orientações e de uma postura responsável e reflexiva do educador, a fim de favorecer o desenvolvimento do estudante. Freire (1996) afirma que o educador

precisa cultivar a paixão pelo que faz, a esperança pedagógica e a amorosidade no encontro humano.

Sob este olhar de transformação através da educação, a pedagogia lassalista, inspirada em seu Santo Fundador, São João Batista de La Salle, apresenta como compromisso a formação integral e a transformação de vidas. Para contextualizar, João Batista de La Salle, nasceu na França, em família ligada à classe social da nobreza e da alta burguesia. Se dedicou à educação de crianças pobres e à formação de professores. Em sua história, consta a fundação de um Instituto docente de irmãos das escolas cristãs.

Nesse contexto, e no sentido de tocar corações, de transformar vidas, a prática pedagógica não se limita simplesmente a transmitir conteúdos dentro de quatro paredes, mas da intenção de libertar o estudante das amarras, do quadrado, que o limitam a crescer. Nas palavras de Cervantes (2010, p.39), “A educação dos seus alunos é um santuário que abriga um cofre em segredo. Para abri-lo você necessita da chave do cadeado dos corações deles.” Segundo Cervantes (2010), a chave e a senha estão no íntimo do aluno e somente com o acesso liberado, o professor consegue formá-los integralmente, ainda complementa com a dica de ensiná-los a refletir sobre sua conduta, motivações e conveniência de incorporar seus sentimentos em seu projeto pessoal, no qual uma ação docente tem o poder de modificar uma situação sentimental escabrosa. Portanto, uma das características da educação lassalista, é a educação pelo afeto, presença que demonstra ternura e firmeza, preocupação e acompanhamento com todos os alunos, possibilitando a proximidade afetiva e efetiva, a fim de garantir que cada estudante se sinta acolhido e respeitado, para que a educação aconteça de forma significativa.

2. FAZER PEDAGÓGICO: UMA AÇÃO HUMANA E INTENCIONAL

O fazer pedagógico é uma ação inerentemente humana, que precisa buscar a formação integral do ser humano, visto que os pilares do conhecer, do fazer, do conviver e do ser, constituem em si, dimensões fundamentais no percurso pedagógico e da trajetória de vida do ser humano. Estes pilares quando são intencionais no processo de ensino, promovem a formação integral, a educação que transcende a mera transmissão de conhecimentos e prepara o estudante para experienciar um processo formativo vivo, que os impulsiona a atuarem na sociedade de forma consciente, colaborativa, respeitosa e solidária. Neste sentido, práticas educativas que valorizam a formação integral, contribuem para que a aprendizagem seja significativa e consequentemente transformadora, ressignificando os erros, como oportunidade de reflexão e melhorias.

Assim, quando a escola acolhe os erros e os transformam em oportunidades de aperfeiçoamento humano, demonstra que a intencionalidade e a sensibilidade, orientam práticas que promovem resiliência e crescimento no processo de aprendizagem. Ao valorizar o erro, como caminho de construção do conhecimento, se reafirma o compromisso do educador com uma ação

humanizada, na compreensão de que o estudante se desenvolve integralmente quando é acompanhado em seu percurso, com ações pedagógicas intencionais

2.1 Práticas humanizadoras: acolhimento, cuidado e respeito

Elevam o estudante do acolhimento ao respeito, uma vez que este posicionamento do docente prioriza o estudante como centro do processo educativo, ao reconhecer a sua dignidade e necessidades. Segundo Menegat (2024, p. 73), “a educação humanizada é uma abordagem que pode melhorar, portanto, os processos de aprendizagem, a relação com os colegas, com os professores e com a sociedade em geral.”

Dessa forma, as práticas humanizadoras são essenciais para favorecer o desenvolvimento integral do estudante, uma vez que valoriza não somente o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento ético, social e emocional. Tais práticas, colaboram para a formação de estudantes mais completos, conscientes e sensíveis, capazes de compreender a si mesmo e ao outro. Para Menegat (2024, p. 73), “a educação humana potencializa o acolher e o cuidar”, pois ao priorizar as ações de acolhimento e cuidado, que precisam ser as práticas humanizadoras de quem planeja, se voltam para as necessidades e bem-estar de cada estudante e contribuem para que os estudantes se sintam acolhidos, cuidados e respeitados, e assim, desenvolvam a autoconfiança e a autovalorização.

2.2 - Diálogo constante e escuta ativa

Elevam o estudante ao sentimento de aproximação, valorização e pertencimento, uma vez que a convivência fraterna, se faz com diálogo e escuta. Práticas educativas baseadas em diálogo constituem uma educação humana e significativa. O diálogo permite a construção de pontes, favorece a participação e o reconhecimento de que o estudante é capaz de analisar, expressar e participar do processo de ensino e aprendizagem. A condução intencional do processo educativo é fortalecida por meio da assertividade pedagógica.

Nas palavras de Menegat (2025, p. 25), uma pessoa assertiva é aquela que fica mais próxima das metas que estipula, permitindo dessa maneira uma ponte mais segura com a pessoa que se comunica. Para Menegat “o diálogo precisa ser exercitado, exige a proximidade, disposição para escutar, compreender e respeitar.” Por isso, a importância do diálogo constante e escuta ativa. No contexto educacional, o verbo e ação de escutar, implica não somente em ouvir palavras, vai além desse sentido, envolve perceber o comportamento do estudante. O silêncio pode gritar, e cabe ao docente ter a sensibilidade de perceber nas necessidades, gestos e emoções, o que o aluno transmite. Segundo Menegat (2025, p.49), “a escuta envolve o engajamento atento com o interlocutor, buscando compreender não apenas o que está sendo dito, mas também os sentimentos”. Assim, uma escuta ativa, cria ambiente de respeito e confiança, favorece a participação, identifica necessidades, cria e fortalece vínculos, permitindo a intenção de compreender o outro.

2.3 Resolução de problemas e desafios

Elevam o estudante ao pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de ser resolutor de problemas. A contribuição de Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), destaca que ensinar é um ato ético, político e comprometido com a formação da autonomia dos educandos. Ao lidar com problemas e desafios, o estudante desenvolve as habilidades de analisar situações, procurar soluções e tomar decisões. Com a intencionalidade de usabilidade de métodos lógicos e eficazes, a resolução de problemas proporciona o desenvolvimento da colaboração, porque a solução exige interação e trabalho coletivo, fomentando assim, maior engajamento de todos.

Para Freire, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo diálogo, acolhendo saberes prévios e incentivando a reflexão crítica. Portanto, é importante que o estudante compreenda que o conhecimento pode ser construído, a partir da realidade e do contexto em que estão inseridos ou envolvidos. Os educadores quando trabalham com estratégias de ensino e aprendizagem ativas e interativas, desenvolvem no estudante a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade frente a situações que são desafiadoras. Essa perspectiva, soma-se ao pensamento de Menegat, “a educação desafiadora desacomoda e tira o educando da zona de conforto.” (2024, p.43). Ao vivenciar desafios o estudante passa a ser sujeito ativo na aprendizagem, preparado para enfrentar situações da vida real.

Entretanto, a educação constitui-se como uma chave, que abre caminhos para transformações. Quando compreendida como solução, ela nutre o educador de intencionalidade pedagógica, orientando-o na preparação do indivíduo para enfrentar a vida em sociedade, seus desafios, necessidades e as diversas situações cotidianas. Conforme Pastoriza, em seu estudo sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo: “No campo da intencionalidade pedagógica há que se trabalhar pedagogicamente a opção tomada.” (2021, p.4) Assim, diante do processo de ensinar e aprender, o educador pode atuar de forma improvisada ou planejada, de forma não intencional, ou intencional, é escolha. Portanto, o fazer pedagógico, é uma ação humana consciente, que integra conhecimento, planejamento, intencionalidade, sendo capaz de promover mudanças e formar integralmente o ser humano. Segundo Monteiro e Da Silva o “Planejamento é um ato que implica dedicação e profissionalismo, pois uma conduta não delineada se torna vazia e pobre na aprendizagem escolar.” (2024, p.147). Sendo assim, uma atividade sem planejamento e intencionalidade, torna-se apenas mais uma proposta sem significado.

O planejamento pedagógico, quando realizado com a intencionalidade, torna-se por si um ato responsável, que norteia as escolhas e decisões que afetam diretamente a formação integral dos estudantes. Assim, a dimensão humana de La Salle, compreende que esses estudantes são dignos de oportunidades de aprendizagem, e o ato de planejar, alinhado aos princípios lassalistas, tem o poder de promover a inclusão, o cuidado e acolhimento.

A dimensão humana em La Salle, ressalta os princípios de inclusão, isso porque sua maior preocupação e preferência, era com as crianças e jovens pobres, excluídos da educação, em situação de risco. La Salle tinha um sentimento profundamente humano, o que o encaminhou para a criação de uma rede de escolas. Segundo Menegat (2023), os pobres são sinal de presença de Deus, nos convertem, e são eles que nos ensinam o caminho para a salvação. Portanto diz:

Se queremos seguir a Jesus, precisamos assumir uma postura ativa diante das necessidades físicas, espirituais, emocionais e culturais de quem nos cerca, sendo cuidado, consolo, socorro, recomendação. Para tanto, podemos seguir o exemplo de Santa Tereza de Calcutá, Santa Dulce dos Pobres e São João Batista de La Salle, que começaram suas congregações religiosas atendendo os mais necessitados de educação, de saúde, de alimento, de pão espiritual. (2023, p.77)

Neste sentido, o olhar do educador deve contemplar socorro, cuidado e consolo, a fim de que os estudantes sintam que são acolhidos e importantes para a sociedade, dignos de receberem o melhor da educação.

Segundo Weschenfelder (2015), o espírito de fé e zelo ardente, foi projetado por La Salle, a fim de que as mentes e os corações dos estudantes assumam a proposta de serem os protagonistas construtores e propulsores de uma nova sociedade, onde floresce o amor, se internalize a moral, a ética seja fortalecida, onde as personalidades sejam moldadas, a justiça se implante e a esperança sustente a fé.

Outro importante destaque da Pedagogia de La Salle, é a relevância aos sentimentos, à emoção, à ternura, ao coração, à bondade, à doçura, que para Weschenfelder, estes sentimentos “são tão relevantes que se pode afirmar que poucos pedagogos, na História da educação, privilegiaram tanto esses elementos tão profundamente humanos.” (2025, p.54). Weschenfelder, ressalta que não adianta práticas pedagógicas e metodologias avançadas, se o professor não souber conquistar o coração dos alunos.

3 A FORÇA DE UMA EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA VIDAS

A força da educação que transforma vidas está centrada na formação e no coração de cada professor. Este dueto, reside no processo humano intencional para o desenvolvimento integral do ser humano, e assim o processo se constrói também no encontro do educador e do educando, por meio de relações fundamentadas em diálogo, acolhimento e cooperação. Portanto, a força da educação é presente em seu poder transformador, quando desenvolve habilidades cognitivas, comportamentais e sociais. A força de uma educação que transforma vidas, que combate as desigualdades sociais e estruturais, que forma cidadãos conscientes e capazes de promover mudanças significativas em sua trajetória.

O conhecimento proporciona crescimento, é um ato libertador, frente a uma sociedade carente de pessoas preparadas, para serem a mudança que o mundo precisa. A fome, o preconceito, a exclusão social, a discriminação, a xenofobia e tantos outros males do século, precisam ser eliminados por pessoas,

que em sua sensibilidade, tem a lente de ver possibilidades de interrupção de tantas cenas trágicas em nossa sociedade. É através de uma educação comprometida com o outro, que se desenvolvem seres humanos mais conscientes e críticos, capazes de ser eles, a mudança que precisamos. Conhecimento é poder, habilidade é liberdade, e atitude pedagógica é força para transformar vidas.

No sentido de ser força para a Pedagogia Lassalista, a proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, vem possibilitar a abertura ao desenvolvimento da pessoa, dando ênfase ao diálogo, a educação que transcende, a vivência dos valores do Evangelho, da relação família e escola, do respeito e da valorização integral da pessoa humana. O documento norteador, ainda possibilita oferecer aos alunos a formação do seu senso crítico na escolha de valores e na contribuição para construção de uma sociedade que seja mais justa e fraterna.

No que se refere ao desenvolvimento dos aspectos humanos, apresentam-se, a seguir as intencionalidades descritas pela Proposta Educativa Lassalista (2014): Concebemos a Educação como direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente, que dá unidade e sentido à vida. Nesse processo, os educandos lassalistas são convidados a serem protagonistas do próprio desenvolvimento, aprendendo a ser, conhecer, conviver, fazer, colaborar e inovar.

A Província La Salle Brasil-Chile, em fidelidade criativa ao carisma, à história e à pedagogia lassalista, assume uma educação humana e cristã de qualidade que:

a) Oferece um currículo centrado na pessoa do estudante, flexível, sistemático, intencionado, que acolhe a diversidade e a pluralidade, que busca o desenvolvimento integral e integrador da pessoa e que considera os diversos níveis e ritmos de aprendizagem;

b) Fundamenta-se no desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores;

c) Estimula um processo contínuo de formação, que busca desenvolver ao máximo as capacidades de cada sujeito, desde o âmbito escolar até o profissional, contribuindo para concretizar seu projeto de vida.

Quanto ao planejamento, a Proposta Educativa Lassalista, considera “o planejamento institucional como um processo intencional, contínuo e sistêmico de reflexão, de identificação das necessidades, de racionalização de recursos e de tomada de decisão.” (2014, p.26) Diante do que é a Educação Lassalista no mundo e de sua força para transformar vidas, seus educadores têm a missão de assumirem um conjunto de procedimentos pedagógicos e formas de planejamento e metodologias, a fim de serem mediadores da aprendizagem e da construção de conhecimentos.

É importante destacar que La Salle defendia que, na prática docente, a firmeza de pai e a ternura de mãe, constituem dimensões indissociáveis no ato educativo. Portanto, o planejamento docente orientado pela intencionalidade

pedagógica e pelos princípios da Proposta Educativa Lassalista, asseguram o equilíbrio entre a firmeza do direcionamento pedagógico e a ternura no acompanhamento educativo, sendo esta união, mais uma força da educação para a transformação de vidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar de que maneira a intencionalidade pedagógica, fundamentada na pedagogia lassalista, orienta o fazer pedagógico, e contribui para construção de práticas transformadoras que impactam diretamente na formação integral dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas acerca da Pedagogia Lassalista - da intencionalidade ao fazer pedagógico que transforma vidas - possibilitaram compreender que a pedagogia de São João Batista de La Salle, valoriza a presença educativa, o zelo, o cuidado e o compromisso com a formação humana integral dos estudantes. Ao compreender o fazer pedagógico como ação essencialmente humana e intencional, evidencia-se a adoção de práticas educativas que favoreçam aprendizagens significativas e transformadoras, ressignificando os erros como oportunidade de reflexão, melhorias e crescimento. Destaca-se ainda, a importância do fazer pedagógico, quando a escola acolhe os erros e os transformam em oportunidades e possibilidades de aperfeiçoamento humano. A intencionalidade e a sensibilidade, configuram-se como diferenciais nas práticas humanizadoras, expressas por meio do acolhimento, cuidado e respeito.

Tais práticas elevam o estudante do simples acolhimento ao reconhecimento de sua dignidade, colocando como centro do processo educativo. O diálogo constante e escuta ativa, elevam o estudante ao sentimento de aproximação, valorização e pertencimento, e conseqüentemente a uma convivência fraterna, enquanto a resolução de problemas e desafios elevam o estudante ao desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de enfrentar e resolver problemas.

Em síntese, ao longo da análise, tornou-se claro que a força transformadora da educação lassalista, reside no entendimento de que o fazer pedagógico não está reduzido somente as metodologias ou técnicas, mas constitui-se como uma prática essencialmente humana, comprometida com a transformação de mudança de realidades. Assim, reafirma-se que a pedagogia de La Salle, após mais de 300 anos, continua viva, atual e necessária, sendo inspiração e missão permanente para educadores comprometidos com a transformação de vidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CERVANTES, Hernandez José. **Tocar corações: educar a partir do amor**. Porto Alegre: Rede La Salle, 2010.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MENEGAT, Jardelino. **Compromisso com a Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2023.
- MENEGAT, Jardelino. **Educar para Habilidades**. Porto Alegre: Cirkula, 2025.
- MENEGAT, Jardelino. **Educar Transforma Vidas**. Porto Alegre: Cirkula, 2024.
- MONTEIRO, Liamar Nunes Silveira; DA SILVA, Madalena Maria. **Professor, Planejamento e Profissionalismo**: Relação Imprescindível na Prática Docente. Cadernos da FUCAMP, v. 32, 2024.
- PASTORIZA, B. dos S. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum. Education**, 44, n.1, 2021. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52706>
- PROVÍNCIA BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. ano. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/public/uploads/files/Proposta%20Educativa%20Lassalista.pdf>
- WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio; LÚCIO, Ignácio. **As dimensões da Pedagogia de La Salle**. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

Capítulo 6

**O PACTO EDUCATIVO GLOBAL COMO DOCUMENTO ORIENTADOR
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL E A CIDADANIA**Magda dos Santos Freitas¹³Hildegard Susana Jung¹⁴**1 INTRODUÇÃO**

Vivemos um tempo de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, marcadas pela desigualdade, pela fragmentação dos vínculos humanos e pela crise dos valores éticos que sustentam a convivência democrática e pacífica. Nesse cenário, a educação tem sido interpelada a repensar suas práticas, superando modelos centrados apenas na transmissão de conhecimentos e respondendo às urgências de um mundo que exige diálogo, empatia, sustentabilidade e justiça social.

É nesse contexto que surge o Pacto Educativo Global, proposto pelo Papa Francisco em 2019, como um chamado universal à reconstrução do tecido educativo e à mobilização conjunta de famílias, escolas, universidades, governos e sociedade civil na tarefa de “ter a coragem de colocar a pessoa no centro” (Papa Francisco, 2019, p. 33) da educação. Mais do que um documento eclesial, constitui-se em uma proposta humanista e planetária, comprometida com a formação de sujeitos solidários, críticos e participativos, ou seja, cidadãos capazes de agir com responsabilidade diante das injustiças e de contribuir para o bem comum.

O Pacto Educativo Global propõe a superação do individualismo e do tecnicismo que marcam as práticas educativas contemporâneas, convidando educadores e gestores a cultivar uma pedagogia da fraternidade, da escuta e do encontro. Nesse horizonte, a educação é compreendida como um bem público e um ato profundamente político e ético, cuja finalidade maior é promover a dignidade humana e a inclusão social.

Assim, este capítulo busca analisar o Pacto Educativo Global como um documento orientador de práticas e políticas voltadas à formação integral do ser humano, destacando seus fundamentos ético-sociais e sua contribuição para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a solidariedade e a cidadania planetária. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e natureza teórica.

¹³ Pedagoga, Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal e Cultura do município de Pantano Grande. E-mail magdafreitas2923@gmail.com.

¹⁴ Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq. Pesquisadora do PPG em Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

No que diz respeito à arquitetura do texto, após a presente introdução apresentamos os fundamentos e princípios do Pacto Educativo Global. Na sequência, refletimos sobre a educação e justiça social enquanto desafios e compromissos éticos. Continuando, tópico a seguir, discutimos sobre a cidadania e a formação humana integral à luz do Pacto Educativo Global. Por fim, analisamos o Pacto Educativo Global como orientador de possibilidades e desafios para a educação brasileira, e fechamos o texto com as considerações finais e referências que embasam o capítulo.

2 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL

O Pacto Educativo Global emerge como uma resposta às crises múltiplas que atravessam o mundo contemporâneo: crise ética, ambiental, social e espiritual. As rápidas transformações tecnológicas, as crises ecológicas e as desigualdades econômicas intensificam o colapso dos vínculos sociais e o enfraquecimento do sentido de comunidade. Proposto pelo Papa Francisco em 2019 e relançado em 2020, o Pacto não se limita a uma iniciativa da Igreja Católica, mas assume um caráter universal, inter-religioso e intercultural, convidando governos, instituições educativas, famílias e comunidades a unirem esforços para recolocar a pessoa humana no centro da educação e reconstruir o tecido social rompido por desigualdades e indiferença.

A proposta parte do reconhecimento de que a educação, em muitos contextos, tem sido fragmentada e instrumentalizada, voltada mais para o desempenho técnico e a competitividade do que para a formação integral e solidária do ser humano. O Pacto, portanto, convida a humanidade a “assinar um pacto educativo global para formar pessoas maduras, capazes de viver na sociedade e de construir um mundo de fraternidade” (Papa Francisco, 2019, p. 3). Nessa perspectiva, a educação é compreendida não apenas como processo de ensino-aprendizagem, mas como ato político, ético e espiritual, que visa o florescimento humano e a responsabilidade com a Casa Comum.

O Pacto retoma e atualiza o humanismo integral já defendido em documentos como a Encíclica *Laudato Si'* (Papa Francisco, 2015) e a *Fratelli Tutti* (Papa Francisco, 2020), reafirmando a necessidade de uma educação que forme corações e mentes para o cuidado, a fraternidade e a justiça social. Ele propõe, portanto, um novo paradigma educativo, capaz de integrar dimensões cognitivas, afetivas, éticas e espirituais da formação humana.

O documento do Pacto Educativo Global se organiza em torno de sete compromissos fundamentais, que expressam sua visão de educação como bem público e caminho de transformação social. São eles: 1) Colocar a pessoa no centro, priorizando a dignidade humana acima de qualquer forma de utilitarismo ou lógica de mercado; 2) Ouvir a voz das crianças e dos jovens, reconhecendo-os como protagonistas da mudança e não apenas destinatários do ensino; 3)

Promover a participação da família e da comunidade, fortalecendo os vínculos intergeracionais e a corresponsabilidade educativa; 4) Educar para o acolhimento e a inclusão, superando toda forma de discriminação, preconceito e exclusão social; 5) Cuidar da Casa Comum, integrando educação ambiental e ética ecológica ao currículo e à prática cotidiana; 6) Fomentar a economia solidária e o desenvolvimento sustentável, vinculando formação humana e compromisso com o trabalho digno; 7) Cultivar a solidariedade e o diálogo, reconhecendo o outro como parceiro na construção do bem comum.

Esses compromissos reforçam que a educação deve ser compreendida como processo relacional e comunitário, centrado na cooperação e no cuidado mútuo. A escola, nessa visão, é chamada a ser espaço de encontro, não apenas de instrução; um ambiente onde o saber e o ser se entrelaçam na construção da justiça e da paz. Ao afirmar que educar “é sempre um ato de esperança que convida à coparticipação e à transformação da lógica da indiferença numa cultura de encontro e de inclusão” (Papa Francisco, 2019, p. 7), o Papa Francisco resgata o sentido da educação como gesto de confiança na humanidade, como bem público e direito universal, e não como mercadoria ou privilégio. Essa concepção recoloca o processo educativo como princípio estruturante de uma nova ética global, na qual o saber serve à vida, à solidariedade e à construção de um futuro comum.

A esperança, de acordo com Freire (1992), neste contexto, não é uma atitude ingênua, mas um ato político e transformador, que se concretiza no esforço de cada educador e educadora em formar sujeitos críticos, compassivos e conscientes de sua interdependência com o mundo. A educação, quando inspirada por esse horizonte, torna-se força civilizatória, capaz de enfrentar as lógicas da indiferença e da exclusão que ainda marcam a sociedade contemporânea. Assim, o Pacto Educativo Global se configura como um chamado à conversão educativa e cultural, no qual o ato de ensinar e aprender ultrapassa os limites da sala de aula para tornar-se exercício permanente de cuidado, solidariedade e reconstrução da humanidade.

3 EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: DESAFIOS E COMPROMISSOS ÉTICOS

O Pacto Educativo Global propõe uma profunda revisão das finalidades da educação, compreendendo-a como caminho de promoção da justiça social e da dignidade humana. Em um mundo em que a desigualdade social se amplia e as oportunidades educacionais se concentram nas mãos de poucos, torna-se urgente repensar as políticas, as práticas e as concepções que sustentam os sistemas de ensino. A educação, quando reduzida à lógica produtivista e competitiva, acaba por reproduzir as estruturas de exclusão que deveria combater (Freire, 2016). Por isso, o Pacto convida à construção de uma pedagogia

da fraternidade, baseada no cuidado, na equidade e na corresponsabilidade entre os povos.

Inspirado na tradição humanista e social, o documento reafirma que a justiça social é condição e finalidade da educação integral. Educar para a justiça significa formar sujeitos capazes de reconhecer e enfrentar as injustiças, promover o diálogo e atuar pela transformação das realidades que geram sofrimento e desigualdade. Assim, o compromisso educativo vai além do desenvolvimento intelectual: é também compromisso ético e político com o bem comum.

A desigualdade social, cultural e econômica constitui um dos maiores desafios para a educação contemporânea. Em diversos contextos, as crianças e jovens mais vulneráveis enfrentam barreiras estruturais que comprometem o acesso, a permanência e o sucesso escolar. O Pacto Educativo Global reconhece que a educação é um direito e não um privilégio, e que toda política educativa deve ter como prioridade os mais pobres e excluídos, pois são eles os que mais sofrem com a fragmentação social e o descaso político. De acordo com Freire (1996), a escola é chamada a tornar-se um espaço de inclusão, diálogo e reparação das desigualdades históricas.

Conforme aponta o Papa Francisco (2019), a educação tem o poder de romper os círculos de pobreza e exclusão, mas isso só ocorre quando há intencionalidade ética e compromisso coletivo. Não basta oferecer acesso; é preciso garantir condições de equidade, qualidade e pertencimento. Em outras palavras, a justiça social na educação não se limita à igualdade de oportunidades, mas implica reparar desigualdades históricas e estruturar políticas inclusivas que promovam a autonomia e a participação social de todos os sujeitos.

Nesse contexto, o Pacto Educativo Global convoca os educadores a repensarem suas práticas e currículos sob a ótica da equidade e do bem comum, reconhecendo que o acesso à educação de qualidade é um direito humano e uma condição essencial para a cidadania plena. Essa perspectiva está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que preconiza uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (ONU, 2015).

O Pacto Educativo Global propõe ainda uma pedagogia da fraternidade, entendida como horizonte ético e relacional que orienta o ato educativo. Educar fraternalmente significa reconhecer no outro um semelhante, um parceiro de humanidade, e não um adversário. Tal perspectiva exige romper com paradigmas individualistas, meritocráticos e competitivos, que têm impregnado as práticas escolares e os currículos contemporâneos. A fraternidade, nesse contexto, torna-se um princípio pedagógico que inspira a convivência, a empatia e o diálogo entre diferenças. Ao promover uma cultura do encontro, a escola assume sua missão de espaço de acolhimento e transformação social. Assim, o

Pacto convida educadores e gestores a fazer da sala de aula um ambiente de solidariedade ativa, onde se aprende não apenas a conhecer, mas também a cuidar e a conviver.

Conforme reforça o documento *Fratelli Tutti* (Francisco, 2020), a fraternidade é o caminho para a paz duradoura e para a justiça autêntica. Quando aplicada à educação, ela se traduz em práticas pedagógicas que favorecem o trabalho colaborativo, a escuta sensível e o compromisso com o outro - fundamentos de uma cidadania crítica e compassiva. O Pacto Educativo Global compreende que a educação não pode se restringir à instrução técnica ou à mera transmissão de conteúdos. Ela deve integrar todas as dimensões do ser humano, ou seja, intelectual, emocional, ética, estética e espiritual, configurando-se como educação integral e libertadora.

Nessa perspectiva, educar integralmente significa cultivar a consciência, o senso crítico e a sensibilidade ética dos estudantes, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. Essa perspectiva se aproxima das concepções de Paulo Freire (1996, p. 67), para quem “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”, pois implica acreditar no potencial de cada pessoa para transformar o mundo.

A transformação social, neste horizonte, não é um efeito colateral da educação, mas sua essência e missão. Cada ato educativo deve contribuir para a reconstrução de vínculos humanos e para o fortalecimento da cidadania ativa, em uma sociedade mais justa e solidária. Assim, o Pacto Educativo Global convida as instituições de ensino a assumirem um papel político de resistência ao egoísmo social e ao tecnicismo, promovendo uma formação que una conhecimento, ética e compromisso social.

Dessa forma, o Pacto reafirma que não há educação verdadeira sem justiça, nem justiça sem fraternidade. Educar, portanto, é participar da tarefa de humanizar o mundo - de restituir ao ser humano sua dignidade e sua responsabilidade pelo outro. Essa é a essência do compromisso ético que o Pacto propõe: uma educação que forme pessoas conscientes, solidárias e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e pacífica.

4 CIDADANIA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL À LUZ DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL

O Pacto Educativo Global propõe uma compreensão ampliada da educação, que ultrapassa os limites da instrução formal para alcançar o horizonte da formação integral do ser humano. Nessa perspectiva, educar não é apenas transmitir conhecimentos, como diria Freire (1996) quando se refere à educação bancária, ou desenvolver competências técnicas, mas cultivar valores, atitudes e

compromissos éticos que possibilitem a convivência justa, a solidariedade e o exercício responsável da cidadania.

Ao colocar a pessoa humana no centro do processo educativo, o Pacto recoloca a educação como força transformadora da sociedade, capaz de construir comunidades mais inclusivas e sustentáveis. A formação cidadã, sob esse enfoque, torna-se indissociável da formação moral e espiritual: não há cidadania plena sem o cultivo da empatia, do diálogo e do cuidado com o outro e com o planeta. Dessa forma, a noção de cidadania global defendida pelo Pacto Educativo Global baseia-se na consciência de que vivemos interligados por laços de interdependência e de responsabilidade comum. Em um mundo marcado pela desigualdade, pela crise ambiental e pela cultura da indiferença, torna-se essencial formar pessoas capazes de agir localmente com visão planetária e ética solidária, como preveem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015). Outro conceito importante neste sentido é o de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), considerado como “uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem” (Unesco, 2017, p. 7).

O Papa Francisco (2020) destaca, na *Fratelli Tutti*, que a verdadeira cidadania nasce do encontro e da abertura ao outro, e não do fechamento em identidades exclusivistas. A chamada cultura do encontro é, portanto, o eixo antropológico e ético da proposta educativa: ela desafia a escola a tornar-se um espaço de diálogo entre diferentes, de acolhimento das diversidades e de construção coletiva do conhecimento.

Sob essa ótica, a educação para a cidadania não se limita à aprendizagem de direitos e deveres, mas implica uma disposição afetiva e ética para viver a fraternidade no cotidiano, seja na escola, na comunidade, na política e nas relações interpessoais. É uma cidadania vivida como corresponsabilidade, na qual o bem comum se torna o critério das ações humanas e institucionais.

A escola é o principal espaço de concretização do Pacto Educativo Global. É nela que se entrelaçam saberes, valores e experiências que dão sentido à vida em sociedade. No entanto, o Pacto convoca as instituições escolares a superarem modelos fragmentados e tecnicistas, assumindo uma pedagogia que una conhecimento e sentido, reflexão e solidariedade. Suanno (2009, p. 8335) explica que é “nesse cenário emerge a necessidade de formação de uma consciência coletiva de que o mundo por nós habitado é cada vez mais plural e complexo”.

Como esclarece Nóvoa (2009), o professor, nesse contexto, deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se tornar agente político e formador ético, alguém que inspira, media e testemunha o valor da justiça e da fraternidade. A prática docente, iluminada pelos princípios do Pacto, exige escuta, empatia e compromisso com o outro, reconhecendo a dignidade de cada estudante como fundamento do processo educativo.

Segundo Morin (2002, p. 47), “a educação deve ensinar a condição humana”, ou seja, formar o ser humano em sua complexidade, responsabilidade e solidariedade. O Pacto retoma essa ideia ao propor uma educação centrada na pessoa e na comunidade, que prepara o educando para participar ativamente da vida social, respeitando o pluralismo, a diversidade e o meio ambiente.

Um dos aspectos mais profundos do Pacto Educativo Global é a dimensão espiritual da educação. Espiritualidade, aqui, não se confunde com religiosidade institucional, mas se refere à capacidade humana de buscar sentido, transcendência e conexão com o todo da vida. Educar espiritualmente significa cultivar no estudante a consciência de que ele faz parte de uma teia maior de relações com o outro, com a natureza e com o transcendente. É despertar o sentimento de pertença e de gratidão pela vida, como base de uma ética do cuidado. Dessa forma, ao integrar espiritualidade e cidadania, o Pacto aponta para uma formação plena, que une racionalidade e sensibilidade, ciência e compaixão, ação e contemplação. Trata-se de uma educação que, além de preparar para o trabalho e o exercício dos direitos civis, forma para a sabedoria do viver, para o discernimento ético e para o compromisso com a transformação do mundo.

Assim, o Pacto Educativo Global reafirma que a educação é, ao mesmo tempo, um ato de amor e um ato político, como também afirma Freire (1996). Amar, neste contexto, é cuidar, incluir e lutar para que ninguém fique à margem. É essa postura de abertura que transforma a cidadania em experiência concreta de fraternidade, um projeto de humanidade compartilhada, capaz de sustentar um futuro comum.

5 O PACTO EDUCATIVO GLOBAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O diálogo entre o Pacto Educativo Global e a educação brasileira revela um terreno fértil para reflexões e práticas que visam fortalecer uma cultura de solidariedade, justiça social e cidadania. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ao destacar competências como empatia, responsabilidade e cooperação, converge com o espírito do Pacto ao propor uma educação que vai além do domínio cognitivo, integrando dimensões éticas, socioemocionais e comunitárias. Entretanto, ainda há um longo caminho entre as intenções das políticas educacionais e sua efetivação nas práticas escolares cotidianas.

O Pacto Educativo Global encontra eco em diversos princípios da educação brasileira contemporânea. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) já afirmam a centralidade da pessoa, a promoção da igualdade e o respeito à diversidade como fundamentos da educação. Esses mesmos valores são reafirmados na BNCC, que incentiva o

desenvolvimento de competências voltadas à convivência democrática, ao respeito às diferenças e à sustentabilidade. Entre as potencialidades dessa aproximação destacam-se: A valorização da educação como bem público e direito humano universal; O fortalecimento da dimensão ética e comunitária do currículo escolar; A integração entre conhecimento científico e compromisso social; A formação de educadores como mediadores da cultura do encontro; O incentivo a práticas pedagógicas sustentáveis e solidárias.

Apesar das convergências, a concretização dos princípios do Pacto Educativo Global no Brasil enfrenta desafios estruturais e culturais. A desigualdade social, a precarização do trabalho docente, as deficiências na infraestrutura escolar e as disparidades regionais constituem obstáculos reais à efetivação de uma educação justa e inclusiva. Além disso, a fragmentação das políticas públicas e a frequente descontinuidade dos programas educacionais dificultam a criação de um pacto nacional coerente e duradouro. Falta, muitas vezes, um projeto educativo que articule ética, política e espiritualidade, capaz de inspirar gestores, professores e comunidades escolares (Jung e Sudbrack, 2016).

Para que o espírito do Pacto Educativo Global se torne realidade nas escolas brasileiras, é necessário repensar o papel da educação como ato coletivo e transformador. O fortalecimento da formação docente a partir de referenciais éticos e humanistas, pode promover a reflexão sobre o sentido social e espiritual da prática educativa. Nesse contexto, a criação de redes de cooperação entre escolas, universidades, organizações sociais e comunidades, consegue fomentar projetos que articulem o saber local e responsabilidade global.

Assim, a inserção da cultura do cuidado e da sustentabilidade como eixo transversal nos currículos, alinhando-se à Agenda 2030 e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) surge como mais uma possibilidade de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como sugere a Unesco (2017). Por fim, a valorização da participação democrática na gestão escolar, estimulando o protagonismo estudantil e o diálogo entre todos os atores da comunidade educativa auxilia a formar cidadãos preparados para a promoção de políticas públicas integradas que unam inclusão social, educação de qualidade e justiça ambiental como dimensões inseparáveis. Essas ações concretizam a visão de uma educação humanizadora e solidária, que reconhece o valor de cada pessoa e busca construir um futuro comum baseado na fraternidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios propostos pelo Pacto Educativo Global podem inspirar transformações no modo de conceber a escola, o currículo e as relações educativas, promovendo uma cultura de cuidado, inclusão e corresponsabilidade entre indivíduos, comunidades e nações. Foi possível, neste estudo, evidenciar

como suas diretrizes dialogam com os desafios contemporâneos da educação brasileira e mundial, abrindo caminhos para práticas educativas que unam conhecimento, compaixão e compromisso com a transformação da realidade.

Dessa forma, concluímos que o Pacto Educativo Global não é apenas um documento ou uma proposta pontual, mas um chamado ético e civilizacional. Ele nos convida a reconstruir o tecido social a partir da educação, restituindo-lhe sua vocação mais profunda: a de formar pessoas capazes de amar, cuidar e transformar o mundo.

No contexto brasileiro, essa proposta exige coragem, diálogo e compromisso político. Significa colocar a educação a serviço da justiça social, da dignidade humana e da cidadania planetária, superando práticas excludentes e visões instrumentais. Assim, educar, à luz do Pacto é semear fraternidade, cultivar esperança e reconhecer que cada gesto educativo, por menor que pareça, contribui para a construção de uma humanidade reconciliada consigo mesma e com a Casa Comum.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/685819>. Acesso em: 09 nov. 2025
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Edições Câmara, 2017. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/bdd7f776-6555-4d2d-a078-1aa498c4d183/full>. Acesso em: 09 nov. 2025
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Número de páginas: 86 p. ISBN: 978-85-402-0412-6 (papel). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/1ea19605-ddec-4930-a61d-baa1399ddef2/full>. Acesso em: 09 nov. 2025
- FRANCISCO, Papa. **Pacto Educativo Global**. Roma: Congregação para a Educação Católica / Fundação SM, 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

FRANCISCO, Papa. **Laudato si'**: sobre o cuidado da casa comum. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2015.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação e formação continuada**: uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio – percalços, desafios e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformar o nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Resolução A/RES/70/1). Adotada em 25 set. 2015. S. l.: s. n., 2015. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/70/1>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SUANNO, J. H. Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista. In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** (p. 8332-8348), 2009.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives**. Paris: UNESCO, 2017. 62 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 09 nov. 2025.

Capítulo 7

CULTURA DA PAZ: OS REFLEXOS DOS IDEÁRIOS DA UNESCO NOS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIRO E MEXICANOEdgar Abrahão Pereira¹⁵**1 INTRODUÇÃO**

O presente estudo versa sobre a Cultura de Paz e os reflexos dos ideários da UNESCO nos sistemas de ensino brasileiro e mexicano. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua carta constitucional, ao referir seus propósitos e funções, afirma contribuir para paz por meio da educação, da ciência e da cultura, a fim de fortalecer o respeito aos direitos humanos e as liberdades individuais (UNESCO, 1945). Para tanto, um de seus instrumentos para alcançar esse fim é a Cultura de Paz e Não Violência.

O fenômeno da violência tem sido debatido por diversos países, entre eles, o Brasil e o México, em face das suas nefastas consequências, o que favorece a discussão do assunto e exige a adoção de procedimentos para o adequado enfrentamento. Charlot (2002) nos diz que a violência é um fato antigo, contudo, vem tomando novas formas e trazendo uma angústia social no que se refere ao que pode acontecer. Assim, em face do cenário de violência escolar que assola diversos países do mundo, apresentamos como problema de pesquisa: os ideários da UNESCO acerca da Cultura de Paz e Não Violência estão presentes nos sistemas de ensino brasileiro e mexicano?

O método utilizado é o de estudo qualitativo por meio de pesquisa documental, a partir do levantamento: a) dos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); b) da legislação brasileira referente à segurança pública e acerca do combate à violência escolar; e c) de diferentes materiais oficiais sobre o sistema de ensino mexicano, publicados na internet, utilizando como palavras chaves Cultura de Paz, *bullying* e violência escolar.

O estudo revela que no contexto brasileiro, a Cultura de Paz é abordada em quatro legislações nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esta um documento normativo que define as aprendizagens necessárias aos alunos da educação básica. Por sua vez, no sistema de ensino mexicano, a Cultura de Paz aparece como um dos princípios da Nueva Escuela Mexicana, com o propósito de humanização dos docentes, dos estudantes e de suas famílias.

Os dados apurados neste estudo permitem concluir que as normas administrativas brasileiras sobre educação e as legislações nacionais, assim como as normas que estruturam as diretrizes do sistema educacional mexicano atendem aos ideários da UNESCO para o combate à violência escolar, sendo a Cultura de Paz e Não Violência um importante meio para se alcançar o propósito de paz.

¹⁵ Mestre em Educação. Universidade La Salle/Canoas. edgar.201820472@unilasalle.edu.br

2 CULTURA DA PAZ: OS REFLEXOS DOS IDEÁRIOS DA UNESCO NOS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIRO E MEXICANO

2.1 Aspectos conceituais acerca da Cultura de Paz e Não Violência

A ONU define a Cultura de Paz e Não Violência como ações que agrupam valores e comportamentos que buscam a promoção da paz com fundamento no respeito, em síntese, aos direitos humanos, à tolerância e à justiça, conceituação esta que consta na Resolução n.º 53/243, pela Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. No aspecto educacional, o fomento da Cultura de Paz e Não Violência tem origem na Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual consta o propósito de “contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e às liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”.

Seguindo na conceituação, trata-se de uma cultura voltada para a solidariedade, com respeito aos direitos individuais e às diferenças, buscando a resolução de conflitos por meio não violentos. Trata-se de uma cultura fundamentada em valores como a tolerância e a solidariedade, propondo o respeito aos direitos individuais, promovendo a liberdade de opinião e propondo a prevenção de conflitos pelo desenvolvimento da negociação e da mediação. Exige conscientização, mobilização e educação de todos e em todas as classes sociais e em todos os países. Ou seja, necessita participação coletiva, em que cada indivíduo assuma a sua responsabilidade no processo, propondo a convivência pautada pela tolerância, democracia e direitos humanos. É uma proposta com resultados a longo prazo, constante e ativa, importante para a humanidade (UNESCO, 2010).

De acordo com o UNESCO (2010), a Cultura da Paz e Não Violência está fundamentada no livre-arbítrio, na racionalidade e na dignidade do homem, referindo-se a um novo humanismo. É uma cultura que propõe o respeito às diferenças através da convivência e igualdade de direitos, tendo a expressão aparecido pela primeira vez em um documento internacional em 1989, sendo este a Conferência Internacional sobre Paz na Mente dos Homens, ocorrida em Yamoussoukro, na Costa do Marfim. Em 1998, foi anunciado que a década 2001/210 seria reconhecida como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo (UNESCO, 2010). Na sequência, em 2000, o ano foi reconhecido como o Ano Internacional da Cultura de Paz, o que permitiu o início da movimentação mundial para que os propósitos da paz fossem alcançados. Ainda, em tal ano os ganhadores do Prêmio Nobel da Paz escreveram o Manifesto 2000, referente à mobilização, intitulado "A Paz está em Nossas Mãos" (Boschi, 2018).

Para o combate da violência no âmbito da educação e a proteção dos direitos humanos, atualmente, existem três Cartas Internacionais que apontam a Cultura de Paz como valioso instrumento para se alcançar esse fim, quais sejam, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, firmada em Jomtien/Tailândia (UNESCO, 1990);

Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000); e Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

2.2 Cultura de Paz e Não Violência no Sistema de Educação Brasileiro e nas legislações correlatas

Exposto o contexto acerca do surgimento da Cultura de Paz, considerado o tema de pesquisa proposto, importante apontar o acervo legislativo e normativo que embasam a presente pesquisa, tanto no Brasil quanto no México. No Brasil, antes de apontar as legislações ordinárias que tratam do assunto, apresentam-se outros diplomas legais que permitiram o início da proteção da infância e da juventude. Inicialmente, apontam-se a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normativas que destacam o direito à segurança e o direito à educação, este como meio para permitir o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania.

No campo das legislações ordinárias brasileiras, a Cultura de Paz e Não Violência está expressamente prevista em quatro leis, no caso, as leis n.º 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); e a Lei n.º 13.663/2018, que alterou o artigo 12, IX, da LDB, para incluir a incumbência de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência por parte dos estabelecimentos de ensino; a Lei n.º 13.675/2018, a qual cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) e apresenta como diretriz o incentivo ao desenvolvimento de programas e projetos com foco na promoção da cultura de paz, na segurança comunitária e na integração das políticas de segurança com as políticas sociais existentes; e a Lei n.º 14.643/2023, regulamentada pelo Decreto n.º 12.006/2024, que, ao autorizar o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar, faz previsão de que tal sistema priorizará a promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz (Brasil, 2023).

A Constituição Federal prevê, no artigo 227, o Estado, em conjunto da família e da sociedade, resguarde a criança e o adolescente da negligência, discriminação e opressão (Correio, 2013), sendo tal norma absoluta (Fonseca, 2012). No seu artigo 5º, apresenta o direito à segurança como direito fundamental e, no que se refere à violência escolar, há previsão sobre o ponto no artigo 1º, inciso II, apontando a dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil. Ainda, consta a educação, nos artigos 6º e 205, como direito fundamental social, e o como direito de todos e dever do Estado e da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, protetivo, apresenta os princípios da prioridade absoluta e da proteção integral, de modo que os menores de idade passam a ser sujeitos de direitos (Brasil, 1990). No referido estatuto, o combate à

violência escolar compete ao Estado, à família e à sociedade em geral, conforme disposto no artigo 17, que menciona o direito à inviolabilidade de integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, e no artigo seguinte, o direito à dignidade. Por fim, assim como na Constituição Federal, o artigo 53, há menção no sentido de que o direito à educação é instrumento para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento da pessoa. Ainda acerca das normativas sobre a educação, cita-se homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que evidencia nove competências que articulam a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores para os alunos da educação básica (BRASIL, 2017). A resolução de conflitos, o respeito aos direitos humanos, a empatia, o diálogo, a ética e a democracia são alguns pontos constantes nas referidas competências, o que evidencia a relação com os ideários da UNESCO.

No mesmo sentido, consta a redação da Lei n.º 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). O preparo para o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento do estudante está previsto no artigo 2º e, no artigo 3º, consta que a educação deve estar pautada pelo princípio da igualdade (Brasil, 1996).

No que se refere à legislação nacional ordinária que refere a Cultura de Paz, duas estão no campo da educação e outras duas, no Sistema de Segurança Pública, totalizando, portanto, quatro leis. No âmbito da educação destacam-se a Lei n.º 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), em que a promoção da cidadania da capacidade empática e do respeito a terceiros, nos moldes de uma cultura de paz e tolerância mútua, é um dos seus objetivos (Brasil, 2015). Também, menciona-se a Lei n.º 13.663/2018, que acarretou alteração na LDBEN, para fins de incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz como uma das incumbências da escola (Brasil, 2018).

No contexto da segurança pública, como dito, a Cultura de Paz também recebe especial destaque, havendo previsão expressa na Lei n.º 14.643/2023, que prevê a promoção de programas educacionais e sociais voltados à instituição da Cultura de Paz quando implantado serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Por fim, surge também a Lei n.º 13.675/2018, que anuncia a Cultura de Paz como diretriz para o desenvolvimento de projetos dessa natureza, criando a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (Brasil, 2018).

2.3 Breve contexto histórico-político mexicano e a violência presente no sistema de ensino

Inicialmente, cabe destacar o relevante fato histórico que marcou o México, circunstância esta que acarretou promessas de modificação do âmbito cultural, educativo e intelectual do país. A Revolução Mexicana de 1910 consagrou o ingresso no poder político de intelectuais populares para conseqüente fomento de políticas públicas. Contudo, em que pesem os pressupostos e anseios do movimento, os resultados no âmbito social e econômico dessa revolução

permaneceram semelhantes aos do período anterior, demonstrando que a revolução alcançou modificações tão somente na esfera política e não, nos âmbitos social e educacional (Gomes, 2020).

A Constituição Mexicana, nos termos do disposto no seu artigo 1º, esclarece que todas as pessoas gozarão dos direitos humanos reconhecidos por aquela carta constitucional, assim como pelos tratados internacionais. No artigo 3º, por sua vez, consta a educação como direito de todos, sendo a educação inicial responsabilidade do Estado (México, 1917).

Atualmente, o México enfrenta alto índice de violência escolar e, internacionalmente, alcança o primeiro lugar quando analisada essa violência na educação básica. De acordo com a Comissão Nacional de Direitos Humanos, a cada dez estudantes, 07 são vítimas desse complexo fenômeno. Categoricamente, a violência escolar ocorre por meio de violência, física, verbal, psicológica, sexual, virtual, patrimonial e social, acarretando consequências que prejudicam o rendimento estudantil, motivam o abandono escolar e, em casos mais graves, inclusive, acabam em suicídio, depressão e ansiedade. Tais atos de violência são atribuídos à cultura enraizada na sociedade de desrespeito os direitos humanos (Coneval, 2024).

2.3 Nueva Escuela Mexicana (NEM) e a Cultura de Paz e Não Violência

No caminho para modificação do cenário da violência escolar, conforme publicação realizada por CAVAZOZ, GUZMÁN e RODRÍGUEZ (2018), no III Congresso Internacional de Transformação Educativa - Desafíos y transformaciones de la educación en México - a educação voltada para uma prática em direitos humanos é uma das recomendações de organismos internacionais, como a UNESCO, sendo diretriz para essa pretendida educação, a formação em direitos sociais. A proposta revela um meio de combater a violência, o individualismo e a discriminação existentes nas escolas, sem que as ações de enfrentamento estejam centradas na punição. De acordo com as orientações dos organismos internacionais, o desenvolvimento socioemocional dos jovens fortalece a autoestima dos estudantes, desenvolve a capacidade educativa individual e coletiva dos alunos e docentes e favorece o reconhecimento das diferenças sociais, o que facilita a educação em direitos humanos.

O México, buscando cessar e diminuir os alarmantes índices de violência, assim como, de corresponder aos movimentos internacionais para a construção de um cenário de paz, busca transformar a sociedade por meio da Nueva Escuela Mexicana (NEM), proposta que busca garantir o direito à educação dos cidadãos entre 0 e 23 anos. Para tanto, propõe uma educação de qualidade, inclusiva, com diversidade cultural e equitativa, estando pautada por princípios como responsabilidade com a cidadania, respeito à dignidade da pessoa humana e a promoção de uma Cultura de Paz (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Nos termos dispostos pela Secretaría de Educación Media Superior do México, a Nova Escola Mexicana apresenta princípios e orientações pedagógicas. É uma proposta para enfrentar a realidade atualmente existente nas escolas públicas e privadas do país, inclusive, no que se refere à violência escolar, baseada em valores de responsabilidade e cidadania por meio da inclusão social, da solidariedade, da justiça e da liberdade. A Nova Escola Mexicana favorece o desenvolvimento da sociedade com um pensamento crítico, pautado pelo diálogo, humanismo e consciência histórica. Para tanto, enfatiza a necessidade da participação da coletividade. Dentre seus objetivos, citam-se dois que estão diretamente relacionados ao presente estudo, quais sejam, construir relações pautadas pelo respeito aos Direitos Humanos e combater a discriminação e a violência que assola o país, em especial, mulheres e crianças (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

3 METODOLOGIA

Para realização do presente estudo o método utilizado é o de pesquisa qualitativa e realização de pesquisa documental, sendo o material pesquisado composto pelas legislações existentes no Brasil acerca do combate à violência escolar e, no que se refere ao México, a sua Constituição, documentos oficiais e artigos científicos acerca do sistema de ensino mexicano.

No que se refere ao Brasil, a localização das legislações que reproduzem os ideários da UNESCO ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2025, por meio de pesquisa documental no site da Casa Legislativa Nacional, no caso, o Congresso Nacional. Para tanto, utilizaram-se as palavras-chave “cultura de paz”, *bullying* e “violência escolar”. De igual modo, junto à plataforma *Google* foram colocadas palavras como “Cultura de Paz e legislação federal” e, uma vez identificada a respectiva legislação, a seleção decorreu a partir da leitura da respectiva ementa.

Acerca das questões educacionais mexicanas, os estudos foram realizados no segundo semestre de 2025, por meio de pesquisa documental em diferentes manuais oficiais do país e em sínteses extraídas de eventos mexicanos realizados sobre educação. No que diz respeito à questão documental, Cellard (2014, p.296) nos ensina que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho e organiza a pesquisa [...] Pode tratar-se de textos escritos, mas também [...] de qualquer outro tipo de testemunho registrado”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão acerca dos resultados obtidos por essa pesquisa será realizada a partir da comparação e análise das normas educacionais brasileira e mexicana no que se refere ao modo para enfrentamento da violência escolar, considerando como fundamento de suas ações os ideários da UNESCO acerca da Cultura de Paz e Não Violência.

A expressão “Cultura de Paz” aparece na legislação brasileira pela primeira vez em 2015, por ocasião da publicação da Lei n.º 13.185/2015, referente

ao Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Além de apresentar a classificação e a caracterização do *bullying*, evidencia objetivos que correspondem aos ideários da UNESCO.

A prevenção à violência se mostra como principal objetivo do referido programa, conforme se observa da leitura do artigo 4º da mencionada legislação. Por meio da leitura dos objetivos do referido programa, observa-se que, expressamente, na lei consta no inciso VIII: “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”. Além disso, em sua redação traz verbos como “orientar”, “conscientizar” e “capacitar”, o que permite concluir a intenção do legislador em desenvolver no cidadão um novo agir acerca do enfrentamento da violência, inclusive, evidenciando a necessidade de envolvimento da coletividade.

O desenvolvimento da Cultura de Paz e promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate à violência também consta na Lei n.º 13.663/2018, que acarreta alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 12. De acordo com a legislação, a promoção das referidas medidas tornou-se uma das incumbências da escola.

A Cultura da Paz e Não Violência também surge como ferramenta de combate à violência no contexto da segurança pública brasileira. De acordo com a Lei n.º 13.675/2018, programas e projetos voltados para a promoção da Cultura de Paz constam na Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) (Brasil, 2018). De igual modo, na Lei n.º 14.643/2023 a Cultura de Paz, que implanta o serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar, deve estar presente nos programas educacionais (Brasil, 2023).

Por sua vez, no contexto mexicano, assim como no Brasil, a Cultura de Paz e Não Violência também aparece. Ela surge como princípio da Nueva Escuela Mexicana, favorecendo o diálogo construtivo, a solidariedade e a busca de soluções pacíficas de conflito. E como já referido, a Cultura de Paz é um dos princípios que fundamentam a NEM, pois reconhecida como importante instrumento para o combate à violência e a construção de relações pautadas pelo respeito aos Direitos Humanos e o enfrentamento da discriminação e a violência praticada contra mulheres e crianças.

Ao analisar as diretrizes que compõem as legislações e os sistemas de ensino brasileiro e mexicano, observa-se que as respectivas normas, orientações e leis possuem em comum três pontos. O primeiro deles é o interesse do Estado em garantir o direito à educação do cidadão, em especial, de crianças e adolescentes, a fim de permitir o pleno desenvolvimento da pessoa. O segundo é o reconhecimento da Cultura de Paz como valioso instrumento de combate à violência, atuando como transformador da sociedade ao pautar o respeito aos direitos humanos como princípio presente nas normas que regem e se relacionam a educação. Tal reconhecimento convida o poder público a promover medidas de conscientização e prevenção a todos os tipos de violência e motiva um novo agir daqueles que integram a sociedade. O terceiro ponto de comunhão está evidenciado no fato de que ambos os países buscam a implementação da Cultura

de Paz priorizando a prevenção como meio transformação em detrimento da punição, procedimento reconhecidamente menos eficaz no que se refere à possibilidade de causar reflexão naqueles que possuem a conduta indesejada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Charlot (2002), o complexo fenômeno da violência acarreta o que denomina “angústia social”, exigindo que se busque identificar quais os tipos de agressividade que devem ser tolerados nas escolas. Frente ao nefasto cenário de violência escolar, por meio da UNESCO, a promoção da Cultura de Paz e Não Violência passou a ser uma valiosa alternativa utilizada por diferentes países para esse combate, inclusive, o Brasil e o México. Por tal meio, busca-se a humanização do indivíduo a partir do respeito às diferenças e aos direitos humanos.

O Brasil possui quatro legislações nacionais que abordam o tema, o que evidencia a preocupação do poder público com a matéria. Duas delas figuram no âmbito da educação e outras duas, no contexto da Segurança Pública. Na esfera educacional, a Lei n.º 13.185/2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e nos seus objetivos constam a necessidade da promoção da Cultura de Paz, assim como de medidas de prevenção e conscientização a todos os atos de violência. Além disso, enfatiza que atos punitivos devem ser evitados, quando possível, priorizando a adoção de medidas preventiva.

Por sua vez, a Lei n.º 13.663/2018, altera o artigo 12 da LDB para fins de acrescentar dentre as incumbências da instituição de ensino a implementação de medidas de prevenção e conscientização a todos os atos de violência, nos mesmos termos da lei anteriormente citada. No campo da Segurança Pública, tem-se a Lei n.º 13.675/2018, referente à Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), na qual constam programas e projetos voltados para a promoção da Cultura de Paz (Brasil, 2018). De igual modo, na Lei n.º 14.643/2023 a Cultura de Paz, que implanta o serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar, deve estar presente nos programas educacionais (BRASIL, 2023).

No cenário mexicano, a Cultura de Paz figura como um dos princípios que pautam a Nueva Escuela Mexicana, favorecendo o desenvolvimento da sociedade com pensamento crítico, pautado pelo diálogo, humanismo e consciência histórica, o que valoriza a cidadania e favorece o reconhecimento das diferenças. Ainda, exige a participação da coletividade para a sua efetiva implementação e consequente transformação social.

Logo, atento à problemática deste estudo, podemos concluir que os ideários da UNESCO acerca da Cultura de Paz e Não Violência estão presentes nos sistemas de ensino brasileiro e mexicano. Além disso, de acordo com a presente pesquisa, constata-se que o Brasil e o México, cada qual no seu respectivo tempo, vem adotando estratégias para o enfrentamento da violência escolar, inclusive, por meio da criação de normas administrativas e legais que formam o sistema de ensino. Tais iniciativas evidenciam que o poder público reconheceu a necessidade

de enfrentamento da violência por meio de práticas preventivas que correspondem à proposta da UNESCO para com a Cultura de Paz. A pesquisa revela que, em que pese a problemática seja significativa, o Brasil e o México buscam por meio de medidas preventivas alcançar a humanização dos indivíduos e o consequente respeito aos direitos humanos, atendendo, assim, à proposta da UNESCO para a implementação de uma Cultura de Paz e Não Violência.

REFERÊNCIAS

BOSCH, Helena. "Cultura de Paz": gênese de uma fórmula entre discursos de guerra e violência. **Dossiê Trabalhos em Linguística Aplicada**, 57 (2), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138651922366471>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 jan. 1988. p. 1, anexo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 nov. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2018. Seção 1, p. 1.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018**. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm Acesso em 02 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.489, de 30 de agosto de 2018**. Regulamenta, no âmbito da União, a Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, para estabelecer normas, estrutura e procedimentos para a execução da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9489.htm Acesso em 02 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.006 de 24 de abril de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12006.htm Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.822, de 28 de setembro de 2021**. Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021-2030. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

2022/2021/decreto/D10822.htm Acesso em 02 dez. 2025.

CAVAZOS, Pérez, L., Guzmán Casas, A. M., & Rodríguez Coronado, E. E. (2018). **La Universidad en México: tendencias y retos**. En III Congreso Internacional de Transformación Educativa Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador. Desafíos y transformaciones de la educación en México. Universidad Autónoma de Coahuila, Instituto de Enseñanza Abierta, Unidad Saltillo. Disponível em: <https://transformacion-educativa.com/wp-content/uploads/2018/05/Desafios-y-transformaciones-de-la-educacion-en-Mexico.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2025.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

CHARLOT, Bernard, 2002. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02.12.2025.

CONEVAL. **Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social** (CONEVAL). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2024. Ciudad de México: CONEVAL; agosto 2024. Disponible en: IEPDS 2024 – CONEVAL [coneval.org.mx], [coneval.org.mx]. Disponível em: https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/IEPDS_2024_Resumen.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf> Acesso em 30 nov. 2025.

CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. – UNESCO. 1945. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em 02 dez. 2025.

CORREIO, Andrei Finco. **A importância do Direito como instrumento de combate ao bullying escolar**. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, v. 8, n. 2, p. 265-292, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/9112/pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

FONSECA, Antonio Cezar Lima da. **Direitos da Criança e do Adolescente**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2012.

GOMES, Caroline Faria. Notas sobre a herança intelectual da Revolução Mexicana. **América em Perspectiva Identidade, Política e Sociedade**, Editora Milfontes, 2020. Graziela Menezes de Jesus Ruth Cavalcante Neiva (Organizadoras). Disponível em: https://www.editoramilfontes.com.br/_files/ugd/6c7ae7_c6c82448511844138f15513dcd436a7c.pdf#page=71. Acesso em: 03 dez. 2025.

MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** [CPEUM]. (1917/2025). Art. 3. Disponível em: https://infonl.mx/descargas/mn/Constitucion_Politica_15_04_2025.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável: Objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>. Acesso em: 02 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. –UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919> Acesso em 02 dez. 2025.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. **La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas**. México, 2019. Disponível em: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2025.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). **La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas**. SEP. México. Disponível em: <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2025.

Capítulo 8

**A ESCOLA CONTEMPORÂNEA COMO REDE DE PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS: Arte, avaliação formativa e inteligência artificial nos
contextos latino-americanos e africanos**Erenice dos Santos Butzke Furquim¹⁶Filipi Vieira¹⁷**1 INTRODUÇÃO**

A escola contemporânea enfrenta desafios complexos que atravessam dimensões pedagógicas, éticas, políticas e culturais, especialmente nos contextos latino-americanos e africanos, marcados por desigualdades históricas e estruturais. Nesse cenário, a disciplina Seminário Temático Internacional e Interinstitucional: Desafios Educacionais Contemporâneos nos Contextos Latino-Americanos e Africanos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, constituiu-se como um espaço privilegiado de interlocução acadêmica e construção coletiva do conhecimento.

A proposta formativa da disciplina possibilitou o diálogo entre pesquisas distintas, porém convergentes, que problematizam a escola contemporânea a partir de diferentes eixos analíticos: arte e subjetividade, avaliação formativa e inovação tecnológica, com ênfase na inteligência artificial. Embora orientadas por objetos específicos, tais investigações compartilham uma compreensão comum da educação como prática social, ética e política, comprometida com a emancipação humana.

O presente capítulo sistematiza reflexões oriundas desse diálogo interinstitucional, compreendendo a escola como uma rede viva de relações, na qual ensinar, avaliar, criar e inovar constituem práticas indissociáveis. Fundamentado em referenciais teóricos críticos, como Paulo Freire, bell hooks, Heloísa Hoffmann, Philippe Perrenoud, Pierre Lévy e Manuel Castells, o texto busca evidenciar como essas dimensões expressam problemáticas comuns da escola contemporânea e apontam para ideais formativos e perspectivas futuras de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que sustenta este capítulo inscreve-se no campo da educação crítica, compreendendo a escola como um espaço histórico de disputas simbólicas, produção de sentidos e formação de sujeitos socialmente situados. Nessa perspectiva, o processo educativo é entendido como prática

¹⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: Erenice.furquin@prof.soulasalle.com.br

¹⁷ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: filipi.vieira05@gmail.com

social e política, atravessada por relações de poder, saber e cultura, nas quais se definem possibilidades de inclusão, exclusão e emancipação. Conforme assinala Freire (1974), a educação, enquanto prática de liberdade, articula conhecimento, ética e compromisso social, assumindo um papel central na transformação da realidade.

Autores como Freire (1974; 1984) e hooks (2019) contribuem para uma compreensão da educação que rompe com modelos bancários, tecnicistas e excludentes, ao reafirmar o caráter dialógico, humanizador e político do ato educativo. Essa abordagem reconhece os sujeitos como produtores de saberes, experiências e narrativas, valorizando a escuta, a problematização e o diálogo como princípios estruturantes da prática pedagógica. Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a construção coletiva do conhecimento, a educação crítica tensiona práticas escolares marcadas pela fragmentação curricular, pela lógica meritocrática e pela racionalidade instrumental.

À luz dessa perspectiva, as três dimensões analisadas neste capítulo — arte e subjetividade, avaliação formativa e inteligência artificial — são compreendidas não como campos isolados, mas como expressões interdependentes das problemáticas centrais da escola contemporânea. A arte emerge como linguagem de resistência simbólica e reconstrução histórica; a avaliação formativa, como possibilidade de superação de práticas excludentes e de fortalecimento do protagonismo discente; e a inteligência artificial, como campo de disputas éticas e pedagógicas que tensiona a centralidade da dimensão humana no processo educativo. Ao articular esses eixos, o capítulo busca evidenciar que os desafios educacionais atuais exigem abordagens integradas, críticas e comprometidas com a justiça social, especialmente nos contextos latino-americanos e africanos.

2.1 Arte, subjetividade e resistência na educação

A arte, enquanto linguagem estética, política e pedagógica, constitui-se como um potente dispositivo de leitura crítica da realidade social e histórica. Conforme argumenta Benjamin (2012), a produção artística permite interromper a linearidade do tempo histórico ao reinscrever, no presente, experiências silenciadas e fragmentadas pela violência estrutural. Nessa perspectiva, a análise das obras de Rosana Paulino e do romance *Defeito de Cor* possibilita compreender o conceito de “cicatriz social” como categoria analítica que evidencia as marcas profundas deixadas pelo colonialismo, pela escravidão e pelo racismo estrutural nos corpos, nas narrativas e nas subjetividades de sujeitos historicamente subalternizados.

Essas cicatrizes não se restringem ao passado, mas se atualizam continuamente nas relações sociais, culturais e educacionais contemporâneas. Fanon (2008) demonstra que a violência colonial produz efeitos duradouros na constituição psíquica e simbólica dos sujeitos, afetando identidades, pertencimentos e formas de reconhecimento. Nesse sentido, a arte emerge como espaço de elaboração simbólica dessas feridas históricas, operando

simultaneamente como denúncia e como possibilidade de reconstrução subjetiva e coletiva.

Ao tornar visíveis experiências historicamente marginalizadas, a produção artística rompe com narrativas hegemônicas e contribui para a construção de epistemologias outras, ancoradas na memória, na ancestralidade e na resistência. Walsh (2009) destaca que práticas culturais e artísticas constituem formas de pedagogia decolonial, pois desafiam os regimes de saber impostos pela colonialidade do poder e do conhecimento. Assim, a arte articula estética e ética, memória e política, ampliando as possibilidades de leitura crítica do mundo e de si.

Inspirada nas reflexões de hooks (2019), a arte é compreendida como prática pedagógica transgressora, capaz de confrontar estruturas de dominação e promover processos formativos críticos. Conforme afirma a autora, “o ato de criar, ensinar e aprender é, em si, um ato político. Ensinamos a transgredir quando reconhecemos o poder transformador da arte e da linguagem” (hooks, 2019, p. 25). A criação artística, nesse contexto, assume papel central na formação de sujeitos críticos, ao possibilitar a expressão de vivências marcadas pela dor, pela exclusão e pela resistência, convertendo a experiência estética em espaço de conscientização e emancipação.

Quando incorporada ao espaço escolar, a arte amplia o horizonte formativo ao promover o reconhecimento da alteridade, o desenvolvimento da sensibilidade e a problematização das desigualdades sociais e raciais. Giroux (1997) argumenta que a escola, enquanto espaço cultural, deve assumir uma pedagogia crítica que valorize expressões culturais contra-hegemônicas e reconheça o currículo como campo de disputa simbólica. Nessa direção, a arte deixa de ocupar um lugar periférico e afirma-se como dimensão constitutiva da formação humana.

Ao trabalhar com imagens, narrativas e performances que evocam as cicatrizes sociais da história, a escola torna-se espaço de diálogo intercultural e de enfrentamento crítico das heranças coloniais que ainda estruturam o cotidiano educativo. Mbembe (2018) ressalta que a disputa pela memória é também uma disputa pelo futuro, o que reforça o papel da arte e da educação na construção de horizontes mais justos e plurais.

Assim, a noção de arte como cicatriz social permite compreender a produção artística como território de tensão e possibilidade: tensão, porque expõe feridas históricas ainda abertas; possibilidade, porque aponta caminhos de reconstrução simbólica, reconhecimento e reparação. Ao assumir essa perspectiva, a educação reafirma seu compromisso ético-político com a formação integral dos sujeitos, reconhecendo que a transformação social passa, necessariamente, pela escuta das memórias, pela valorização das narrativas marginalizadas e pela construção de práticas pedagógicas sensíveis, críticas e humanizadoras.

2.2 Avaliação formativa e protagonismo discente

A avaliação formativa, conforme discutem Hoffmann (2014) e Perrenoud (1999; 2000), constitui-se como um processo contínuo e sistemático de acompanhamento das aprendizagens, deslocando o foco da mensuração de resultados para a compreensão dos percursos formativos dos estudantes. Nessa abordagem, avaliar não se reduz à verificação pontual do desempenho, mas assume a função de regular o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a autorregulação, a metacognição e o protagonismo discente ao longo do percurso educativo.

Ao romper com a lógica classificatória e seletiva, a avaliação formativa redefine o papel do erro, que deixa de ser interpretado como falha a ser penalizada e passa a ser compreendido como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Essa perspectiva exige do professor uma postura mediadora e investigativa, capaz de interpretar os indícios produzidos pelos estudantes e de reorientar suas práticas pedagógicas de forma responsiva e contextualizada (Hoffmann, 2014; Perrenoud, 1999).

Nesse sentido, avaliar deixa de assumir um caráter punitivo ou meramente certificador e passa a configurar-se como prática pedagógica dialógica, comprometida com a formação da autonomia, da responsabilidade e da consciência crítica dos estudantes (Freire, 1996; Luckesi, 2011). A avaliação, concebida como ato ético e político, integra-se ao projeto educativo mais amplo da escola, contribuindo para a construção de relações pedagógicas baseadas na confiança, na escuta e na corresponsabilidade.

Tal compreensão aproxima-se das orientações da Base Nacional Comum Curricular, ao defender práticas avaliativas que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo educativo, capaz de refletir sobre suas aprendizagens, estabelecer metas e participar de forma consciente de sua trajetória formativa (BRASIL, 2017). Ao valorizar o protagonismo discente, a BNCC reforça a necessidade de superar modelos avaliativos centrados na padronização e na homogeneização dos sujeitos, historicamente associados à exclusão escolar.

Sob uma perspectiva crítica, Arroyo (2013) alerta que os processos avaliativos, quando descolados das realidades sociais e culturais dos estudantes, tendem a operar como mecanismos de legitimação das desigualdades educacionais. Assim, a avaliação formativa assume também uma dimensão de justiça social, ao reconhecer os diferentes tempos, contextos e modos de aprender, reafirmando o direito à aprendizagem como princípio estruturante da educação.

Dessa forma, a avaliação formativa consolida-se como um dos pilares da escola contemporânea comprometida com a emancipação humana, articulando aprendizagem, participação e equidade. Mais do que uma técnica pedagógica, trata-se de uma concepção de avaliação que interpela práticas, currículos e relações escolares, exigindo coerência entre os princípios democráticos defendidos no discurso educacional e as ações efetivamente realizadas no cotidiano da escola.

2.3 Inteligência artificial, tecnologia e ética na escola

A incorporação da inteligência artificial (IA) ao campo educacional insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das práticas sociais, culturais e pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Longe de constituir um fenômeno estritamente técnico, a IA deve ser compreendida como produto de decisões humanas, interesses econômicos e contextos históricos específicos, o que exige uma análise crítica de seus impactos no processo educativo (Castells, 2002; Lévy, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, estudos indicam que sistemas baseados em IA podem contribuir para a personalização do ensino, o acompanhamento das aprendizagens e o apoio ao planejamento docente. No entanto, tais potencialidades somente se concretizam quando integradas a projetos pedagógicos consistentes e orientadas por princípios éticos, democráticos e humanizadores (Kenski, 2021). Caso contrário, corre-se o risco de reforçar práticas instrucionais automatizadas, centradas na eficiência e no controle, em detrimento da formação crítica e integral dos estudantes.

Relatórios recentes da UNESCO (2023) alertam que, embora a IA esteja cada vez mais presente nos sistemas educacionais, grande parte dos docentes ainda não dispõe de formação adequada para utilizá-la de modo crítico e pedagógico. Além disso, a organização destaca riscos associados à ampliação das desigualdades educacionais, à coleta indiscriminada de dados e à opacidade dos algoritmos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. Esses aspectos reforçam que a adoção da IA na educação não é neutra, mas profundamente atravessada por questões éticas, políticas e sociais.

Nesse sentido, Freire (1984) já advertia que toda tecnologia carrega uma intencionalidade, ao questionar “a serviço de quem” estão as ferramentas e os avanços técnicos. Essa reflexão mantém-se atual diante dos sistemas algorítmicos, que, conforme destacam O’Neil (2020), podem reproduzir e amplificar desigualdades existentes quando operam a partir de dados enviesados e critérios pouco transparentes. Assim, a mediação crítica do educador torna-se condição indispensável para que a IA não se converta em mecanismo de exclusão ou desumanização.

A centralidade do professor no processo educativo é reiterada por Kenski (2021), ao afirmar que “a tecnologia não substitui a sensibilidade humana” (p. 58). Ainda que sistemas inteligentes possam apoiar decisões pedagógicas, é o docente quem interpreta contextos, reconhece singularidades e estabelece vínculos, elementos que não podem ser automatizados.

No campo da formação docente, Redecker (2017) destaca que o simples domínio técnico das ferramentas digitais é insuficiente. Torna-se imprescindível o desenvolvimento de competências digitais críticas, que possibilitem aos professores compreender os impactos culturais, cognitivos e éticos das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva converge com as orientações da BNCC (Brasil, 2017), ao afirmar que cabe à escola formar estudantes capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de

forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (p. 7), preparando-os para uma participação consciente na cultura digital.

Estudos mais recentes da OECD (2021) reforçam que a integração da IA à educação exige políticas públicas que articulem inovação, equidade e proteção de direitos, evitando que decisões pedagógicas sejam transferidas de forma acrítica para sistemas automatizados. Assim, a IA deve ser compreendida como ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico, e não como substituta da mediação humana ou do julgamento profissional docente.

Dessa forma, evidencia-se que a integração ética da inteligência artificial à escola demanda mudanças curriculares, pedagógicas e culturais, sustentadas por uma pedagogia crítica que promova a literacia digital, a reflexão ética e o compromisso com a justiça social. Mais do que incorporar tecnologias, trata-se de construir práticas educativas que assegurem que os avanços técnicos estejam a serviço da humanização, da equidade e do desenvolvimento integral dos estudantes.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A articulação entre arte, avaliação formativa e inteligência artificial evidencia que essas dimensões expressam problemáticas estruturantes da escola contemporânea, relacionadas à democratização do conhecimento, à formação docente, à equidade educacional e à centralidade da dimensão humana no processo educativo. Embora frequentemente tratadas de forma isolada nas políticas e práticas escolares, tais dimensões revelam-se interdependentes, na medida em que tensionam modelos pedagógicos ainda marcados pela fragmentação curricular, pela racionalidade técnica e por lógicas de controle.

Nos contextos latino-americanos e africanos, esses desafios assumem contornos ainda mais complexos, em razão da persistência de desigualdades sociais, raciais e econômicas que atravessam o cotidiano escolar e condicionam o acesso ao conhecimento, à permanência e ao sucesso educacional. A arte, nesse cenário, emerge como linguagem potente de resistência simbólica e reconhecimento identitário; a avaliação formativa, como possibilidade de enfrentamento das práticas excludentes historicamente legitimadas pela escola; e a inteligência artificial, como campo de disputa ética, capaz tanto de ampliar quanto de aprofundar desigualdades, a depender das mediações pedagógicas que a orientam.

A análise das pesquisas discutidas aponta, portanto, para a necessidade de uma escola que supere modelos fragmentados e tecnicistas, assumindo uma perspectiva integrada, crítica e emancipadora. Tal perspectiva exige a compreensão da escola como um organismo vivo, no qual currículo, avaliação, cultura e tecnologia se articulam em torno de um projeto educativo comprometido com a justiça social e a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a centralidade da dimensão humana emerge como eixo comum às três abordagens, reafirmando que nenhuma inovação pedagógica ou tecnológica pode prescindir da mediação ética e relacional promovida pelos educadores.

Os resultados das reflexões indicam que a transformação das práticas escolares passa, necessariamente, pela valorização da subjetividade, pela ressignificação dos processos avaliativos e pelo uso crítico e ético das tecnologias digitais, sempre mediadas por uma formação docente comprometida com a práxis transformadora. Tal formação demanda não apenas o domínio de técnicas ou ferramentas, mas o desenvolvimento de uma consciência pedagógica crítica, capaz de articular sensibilidade, rigor intelectual e compromisso político com a emancipação humana. Dessa forma, a escola contemporânea é convocada a reinventar-se continuamente, assumindo o desafio de formar sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade em que estão inseridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que arte, avaliação formativa e inteligência artificial constituem eixos interdependentes que atravessam a escola contemporânea, revelando problemáticas comuns relacionadas à formação humana, à justiça social e ao papel ético-político da educação. À luz do pensamento de Freire (1974; 1984), ensinar, avaliar, criar e inovar configuram-se como atos políticos indissociáveis de um compromisso com a emancipação dos sujeitos.

A arte, conforme problematizada a partir de hooks (2019), reafirma-se como linguagem de resistência e reconstrução simbólica, enquanto a avaliação formativa, fundamentada em Hoffmann (2005) e Perrenoud (1999), desloca a centralidade do controle para o acompanhamento processual e o protagonismo discente. A inteligência artificial, por sua vez, tensiona o campo educativo ao exigir mediações críticas que impeçam a redução da educação a processos técnicos, conforme alertam Lévy (2010), Kenski (2021) e Castells (2002).

Essas dimensões convergem para um ideal comum de escola: um espaço de relações éticas, democráticas e colaborativas, no qual a gestão, a formação docente, a avaliação e a inovação pedagógica estejam orientadas pela centralidade da dimensão humana. Como perspectivas futuras de pesquisa, destaca-se a necessidade de investigações empíricas que aprofundem a articulação entre esses eixos no cotidiano escolar, bem como estudos comparados entre contextos latino-americanos e africanos, fortalecendo epistemologias comprometidas com realidades historicamente marginalizadas.

Em síntese, o capítulo reafirma a educação como prática de liberdade e transformação social, convocando educadores e pesquisadores a assumirem uma postura crítica, ética e propositiva frente aos desafios da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1253–1274, maio 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20229>. Acesso em: 11 jun. 2025.

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/selecao_2020.1/BENJAMIN_Walter_Obras_escolhidas_vol._I._Magia_e_tecnica_arte_e_politica.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_acao_cultural_para_a_liberdade.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/wp-content/uploads/2020/07/GIROUX-Professores-intelectuais-157-164-.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2020/11/MBEMBE-Achille.-Crítica-da-razão-negra1.pdf>.

Acesso em: 1 dez. 2025.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**: como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça à democracia. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **AI in education**: challenges and opportunities. Paris: OECD Publishing, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REDECKER, Christine. **European framework for the digital competence of educators**: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-42.

Capítulo 9

**DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA UM ENSINO
BASEADO NO ENFOQUE DAS CAPACIDADES NA AMÉRICA LATINA**Daniel Ernesto Stigliano¹⁸**1 INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade da educação adquiriu centralidade nas agendas públicas e nas políticas educacionais em todo o mundo. No contexto latino-americano, esse debate é particularmente relevante devido às desigualdades sociais persistentes, aos desafios estruturais dos sistemas educacionais e às profundas transformações provocadas pela globalização, pela revolução digital e pelas mudanças no mundo do trabalho.

A pergunta “o que entendemos por qualidade educativa?” tornou-se um ponto de partida fundamental para repensar os objetivos e as práticas das instituições educacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que a educação deve estar orientada para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Esse princípio coloca em evidência que a educação de qualidade não pode limitar-se à transmissão de conteúdos disciplinares, mas deve promover o desenvolvimento integral da pessoa.

Nesse sentido, organismos internacionais como o UNICEF destacam que a qualidade educativa implica garantir que os estudantes aprendam o que necessitam aprender para continuar aprendendo ao longo da vida, que tenham condições de saúde e bem-estar adequadas, que conheçam seus direitos e que possam participar das decisões que afetam suas vidas. Além disso, uma educação de qualidade deve promover o respeito à diversidade, a igualdade e a resolução pacífica de conflitos.

Paralelamente, as profundas transformações do mundo do trabalho desafiam os sistemas educacionais a repensar seus currículos e metodologias. Diversas profissões desapareceram ou foram profundamente transformadas nas últimas décadas, enquanto novas ocupações surgem em áreas como inteligência artificial, análise de dados, cibersegurança e desenvolvimento tecnológico. Esse cenário exige que a educação prepare os estudantes não apenas para profissões específicas, mas para enfrentar contextos incertos e em constante mudança.

Nesse contexto, o enfoque das capacidades, desenvolvido principalmente por Amartya Sen, oferece uma perspectiva relevante para repensar a educação contemporânea. Esse enfoque propõe que o bem-estar das pessoas depende de suas capacidades para desenvolver plenamente diferentes atividades relacionadas ao que consideram valioso na vida.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios das políticas educacionais para promover uma educação de qualidade baseada no desenvolvimento de capacidades na América Latina, enfatizando a

¹⁸ Universidad Nacional del Oeste– Argentina. E-mail: danielernestostigliano@gmail.com

necessidade de transformar as práticas pedagógicas, a organização das instituições educacionais e a formação docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de qualidade educativa tem sido objeto de múltiplas interpretações no campo das políticas educacionais e da pesquisa acadêmica. Em termos gerais, pode-se afirmar que a qualidade da educação envolve a capacidade dos sistemas educacionais de promover aprendizagens significativas e de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diversos autores destacam que a qualidade educativa não deve ser avaliada exclusivamente a partir de indicadores de desempenho acadêmico, mas também considerando dimensões sociais, culturais, éticas e emocionais da formação humana. A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida a um processo técnico de transmissão de conhecimentos, mas deve ser entendida como um processo complexo de formação da pessoa e de construção de cidadania.

Entre as abordagens que contribuíram para ampliar a compreensão da qualidade educativa destaca-se o enfoque das capacidades, proposto por Amartya Sen e posteriormente desenvolvido por outros autores, como Martha Nussbaum. Essa perspectiva enfatiza a importância de ampliar as oportunidades reais das pessoas para desenvolver diferentes formas de vida que valorizam.

Segundo Sen (1999), o desenvolvimento deve ser entendido como um processo de expansão das liberdades humanas. As capacidades representam as oportunidades efetivas que as pessoas possuem para escolher e realizar determinadas ações ou formas de vida. Assim, mais do que avaliar os recursos disponíveis, o enfoque das capacidades procura analisar o que as pessoas realmente podem fazer com esses recursos.

No campo educacional, essa abordagem implica compreender a educação como um meio fundamental para ampliar as possibilidades de participação social, econômica e cultural dos indivíduos. A educação contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais que permitem às pessoas exercer sua autonomia e participar de forma ativa na sociedade.

Entre as capacidades fundamentais que a educação deve promover destacam-se diversas aptidões cognitivas e socioemocionais que são essenciais para o desenvolvimento humano. Entre elas podemos mencionar a memória, a atenção, o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, a motivação, a gestão das emoções, a negociação de significados e a metacognição.

Essas capacidades permitem aos indivíduos compreender a realidade, interpretar informações complexas, tomar decisões e adaptar-se a contextos em constante mudança. No entanto, uma questão fundamental que surge nesse contexto é se as instituições educacionais realmente estimulam o desenvolvimento desses processos mentais ou se continuam privilegiando modelos de ensino baseados principalmente na memorização e na repetição de conteúdos.

Diante dos desafios do século XXI, diversos autores defendem a necessidade de promover uma educação criativa que estimule o pensamento crítico, a imaginação e a capacidade de inovação. A educação criativa implica transformar as práticas pedagógicas tradicionais e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a experimentação, a colaboração e a resolução de problemas reais.

Nesse contexto, a ideia de “aprender com todo o cérebro” ganha relevância. Essa perspectiva destaca a importância de integrar diferentes formas de aprendizagem, incluindo dimensões cognitivas, emocionais e sensoriais. Atividades que estimulam a percepção, o pensamento visual e a interpretação de diferentes estímulos podem contribuir para ampliar os processos de aprendizagem e favorecer uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

A educação baseada em capacidades também exige mudanças na forma de conceber o currículo. Em vez de organizar o ensino exclusivamente em torno de disciplinas e conteúdos, torna-se necessário desenvolver propostas curriculares que integrem conhecimentos, habilidades e atitudes orientadas para a resolução de problemas e para a compreensão de situações complexas.

Esse enfoque curricular exige metodologias ativas de ensino, nas quais os estudantes assumam um papel mais protagonista em seu processo de aprendizagem. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudo de casos e trabalho colaborativo podem contribuir para desenvolver as capacidades necessárias para a vida contemporânea.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os desafios da qualidade educativa podem ser analisados também a partir das transformações do mundo do trabalho. Nas últimas décadas, diversas ocupações desapareceram ou sofreram mudanças significativas devido aos avanços tecnológicos e à digitalização da economia.

Entre os ofícios que praticamente desapareceram podem ser mencionados operadores de centrais telefônicas, ascensoristas, taquígrafos, reveladores fotográficos químicos e datilógrafos. Ao mesmo tempo, profissões tradicionais como jornalistas, professores e bibliotecários passaram por profundas transformações associadas à digitalização da informação.

Paralelamente, novas profissões surgiram em áreas vinculadas à economia digital, como desenvolvedores de aplicativos móveis, especialistas em inteligência artificial, analistas de dados, especialistas em cibersegurança e designers de experiência do usuário. Essas transformações evidenciam a necessidade de que os sistemas educacionais preparem os estudantes para contextos de alta incerteza, nos quais as competências transversais e a capacidade de aprender continuamente se tornam mais importantes do que a formação para ocupações específicas.

Nesse sentido, avaliações internacionais como o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), oferecem informações relevantes sobre o desempenho dos sistemas educacionais e sobre as competências dos estudantes.

Os resultados dessas avaliações frequentemente evidenciam desafios importantes para os sistemas educacionais da América Latina, que apresentam desigualdades significativas nos níveis de aprendizagem. Embora muitos países tenham ampliado o acesso à educação nas últimas décadas, persistem dificuldades relacionadas à qualidade da aprendizagem e à equidade dos sistemas educacionais.

Um exemplo de atividade frequentemente utilizada em avaliações internacionais consiste na resolução de problemas contextualizados que exigem interpretação, raciocínio matemático e tomada de decisões. Tarefas desse tipo permitem avaliar não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos em situações da vida real.

Essas atividades evidenciam a importância de desenvolver nos estudantes competências de pensamento crítico, análise de informação e resolução de problemas. No entanto, para que essas competências sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário transformar as práticas pedagógicas e promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos.

Nesse processo, o papel dos docentes é fundamental. A qualidade da educação depende em grande medida da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. A literatura acadêmica destaca que a formação docente constitui um campo de pesquisa consolidado nas últimas décadas e desempenha um papel central na melhoria dos sistemas educacionais.

A formação inicial e continuada dos docentes deve incluir não apenas conhecimentos disciplinares, mas também competências pedagógicas, didáticas e tecnológicas que permitam enfrentar os desafios da educação contemporânea. Além disso, torna-se necessário promover políticas públicas que valorizem a carreira docente e incentivem o desenvolvimento profissional permanente.

Outro aspecto relevante refere-se à responsabilidade compartilhada entre diferentes atores sociais na construção de uma educação de qualidade. O Estado, as famílias e os educadores desempenham papéis complementares nesse processo. As políticas educacionais devem promover condições institucionais adequadas para o funcionamento das escolas, enquanto as famílias e as comunidades podem contribuir para fortalecer os processos educativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho permite afirmar que os desafios das políticas educacionais na América Latina estão profundamente relacionados com a necessidade de redefinir o conceito de qualidade educativa.

A educação de qualidade não pode ser entendida apenas em termos de desempenho acadêmico ou de resultados em avaliações padronizadas. Pelo contrário, deve ser concebida como um processo orientado ao desenvolvimento

integral da pessoa, que inclui dimensões intelectuais, morais, emocionais e sociais.

O enfoque das capacidades oferece um marco conceitual valioso para repensar as finalidades da educação e para orientar a elaboração de políticas educacionais que ampliem as oportunidades reais dos estudantes. Ao enfatizar a importância das liberdades humanas e das possibilidades de escolha, essa abordagem permite compreender a educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, torna-se fundamental promover currículos centrados no desenvolvimento de capacidades, incentivar práticas pedagógicas inovadoras e fortalecer a formação inicial e continuada dos docentes. As instituições educacionais precisam transformar seus modelos pedagógicos para responder às demandas de um mundo caracterizado pela complexidade e pela mudança permanente.

Além disso, a transformação das instituições educacionais requer a participação conjunta de diferentes atores sociais, incluindo o Estado, as famílias e os educadores, que compartilham a responsabilidade de construir sistemas educacionais mais inclusivos, equitativos e orientados para o desenvolvimento humano.

Somente por meio de uma visão ampla da educação será possível preparar as novas gerações para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação e para construir sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, Regina Leite. **Formação de professores:** desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2008.
- NUSSBAUM, Martha. **Creating Capabilities:** The Human Development Approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.
- OCDE. **PISA 2018 Results.** Paris: OECD Publishing, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948.
- SEN, Amartya. **Development as Freedom.** New York: Oxford University Press, 1999.
- UNICEF. **Defining Quality in Education.** New York: UNICEF, 2000.

Capítulo 10

EDUCAÇÃO EM REDE: DIÁLOGOS ENTRE GESTÃO, SUBJETIVIDADE E INOVAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEAMariana Silva Freitas Dias Paiva¹⁹Natália Brun²⁰Sue Ellen Lia Viñas dos Santos²¹**1 INTRODUÇÃO**

A disciplina *Seminário Temático Internacional e Interinstitucional: Desafios Educacionais Contemporâneos nos Contextos Latino-Americanos e Africanos* configurou-se como um espaço de construção coletiva e dialógica entre pesquisadores do Mestrado em Educação da Universidade La Salle. Esse ambiente de intercâmbio teórico e cultural possibilitou compreender a escola contemporânea como uma rede viva, composta por dimensões técnicas, subjetivas e éticas que se entrelaçam na prática educativa.

O presente capítulo apresenta o diálogo entre três pesquisas em andamento no Programa, as quais convergem no propósito de repensar a escola a partir da perspectiva da gestão educacional, da formação docente e das competências profissionais para o século XXI. Ainda que partam de objetos distintos, os estudos de Dias (formação colaborativa de professores), Brun (design pedagógico e gestão do planejamento docente) e Santos (competências e clima organizacional) articulam-se pela defesa de uma educação humanizadora, crítica e inovadora, comprometida com a transformação social.

Inspiradas em autores como Paulo Freire (1996), Heloísa Lück (2009; 2014), Bell Hooks (2019) e Pierre Lévy (2010), as autoras refletem sobre o papel da escola enquanto espaço de produção de sentido, acolhimento e emancipação, uma escola que aprende e se reinventa em rede.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**2.1 A formação colaborativa e o protagonismo docente (Mariana Silva Freitas Dias Paiva)**

A formação docente, compreendida como processo permanente e coletivo, constitui eixo essencial para a qualidade das práticas pedagógicas e para a construção da identidade profissional do educador. De acordo com Tardif (2014)

¹⁹ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: mariana.202113211@unilasalle.edu.br

²⁰ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: natalia.brun@prof.soulasalle.com.br

²¹ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: sue.202321701@unilasalle.edu.br

e Nóvoa (2022), o professor é produtor de saberes, e sua formação precisa integrar experiências, reflexões e trocas significativas.

Dias propõe uma perspectiva de formação colaborativa, que articula autoformação e heteroformação em comunidades de prática. Nesses espaços, o docente é visto como protagonista do seu desenvolvimento, e não mero receptor de conteúdos formativos. A partir de Nóvoa (2022), a autora enfatiza que as comunidades de prática são fundamentais para o futuro da educação, permitindo ao professor ressignificar suas práticas e fortalecer sua autonomia.

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica. (Nóvoa, p. 85, 2022)

Dessa forma, essa abordagem rompe com a lógica fragmentada das formações pontuais e aproxima a formação de uma cultura investigativa e reflexiva, centrada na valorização dos saberes experienciais e na corresponsabilidade coletiva. Dessa forma, o docente supera sentimentos de isolamento e discute de forma colaborativa soluções para desafios comuns que enfrentam diariamente.

Nóvoa (2022) afirma que o trabalho docente deve se desenvolver a partir da socialização e da colaboração entre os pares, desde o início do processo formativo, consolidando-se em comunidades de práticas e aprendizagem.

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”. (Nóvoa, p. 85, 2022)

Para Nóvoa (2022), os professores têm papel fundamental na formação de seus próprios pares, assim como ocorre em outras profissões. O autor enfatiza que os vínculos entre docentes experientes e aqueles que estão em início de carreira devem ser estabelecidos desde o primeiro dia do curso de magistério, pois é na interação com profissionais mais vividos que se dá a construção de saberes essenciais à prática educativa. Assim como médicos formam novos médicos, e engenheiros e juristas aprendem com especialistas de suas áreas, também a formação de professores da educação básica e secundária exige a presença ativa e a experiência concreta de outros docentes que atuam nesse mesmo nível de ensino.

É importante que os vínculos com os seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso do magistério. Para formar médicos são

precisos outros médicos. O mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores. Não é possível formar um professor da educação básica ou secundária sem a presença e a experiência dos outros professores do mesmo nível. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão. (Nóvoa, p. 85, 2022)

Nóvoa (2022) alerta que ignorar essa dimensão colaborativa da profissão impede a superação das fragilidades que hoje marcam tanto a formação docente quanto o exercício profissional. Para ele, não reconhecer a importância dos professores na formação de seus colegas contribui para aprofundar a crise das instituições formadoras, que muitas vezes trabalham de maneira dissociada da realidade escolar. Portanto, integrar professores experientes aos processos formativos não apenas fortalece o desenvolvimento dos futuros docentes, como também revitaliza a profissão ao promover um modelo de formação ancorado na prática, na troca e na construção coletiva de saberes.

Temos um discurso forte de crítica às políticas educativas que não valorizam os professores. E bem. Temos um discurso forte de denúncia da desatenção da sociedade perante os professores. E bem. Mas esquecemo-nos de refletir sobre a forma como nós próprios (universitários da área da educação e da pedagogia) contribuímos para esta desvalorização, sempre que tomamos o lugar dos professores na formação dos seus futuros colegas e os remetemos para um papel secundário, hierarquicamente inferior. (Nóvoa, p 86, 2022).

Nóvoa (2022) também reforça a importância de que os docentes participem ativamente das decisões e da construção do projeto educativo das instituições, pois é essa participação que fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Para o autor, somente quando os professores são reconhecidos como sujeitos que pensam, decidem e constroem a escola é que se torna possível consolidar uma formação profissional verdadeiramente significativa e coerente com a realidade da prática.

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica e secundária um papel de formadores. A construção de uma parceria deste tipo exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos, e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão. (Nóvoa, p 87, 2022).

Da mesma forma que Nóvoa, Tardif (2014) defende que o saber do professor não é um conjunto abstrato ou descolado da realidade, mas algo profundamente situado na experiência humana. Para o autor, os saberes docentes estão diretamente ligados à identidade profissional, às trajetórias de vida e às relações que cada professor estabelece ao longo de sua prática. Isso significa que o saber docente não pode ser compreendido apenas como um conjunto de técnicas, teorias ou métodos transmitidos por instituições formadoras. Ele é, sobretudo, construído no cotidiano, nas vivências concretas da escola, nas interações com estudantes, colegas e comunidade, e nas interpretações que o docente produz sobre essas experiências.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardiff, 2014, p.11)

Sendo assim, evidencia-se a importância das trocas entre os pares nas comunidades de prática, que se configuram como oportunidades para compartilhar experiências, estratégias, metodologias e até aspectos das identidades docentes que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2014), essa troca de experiências entre docentes pode ser compreendida como saberes experienciais, especialmente quando o professor precisa objetivar sua própria vivência para contribuir na formação de outros professores. Esses saberes têm origem na prática cotidiana e no confronto permanente com as condições concretas da profissão, resultando inicialmente de certezas subjetivas que cada docente acumula ao longo de sua trajetória.

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente?

Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (Tardif, p. 52, 2014)

Tardif (2014) ressalta que esses saberes não permanecem restritos ao âmbito individual, pois são compartilhados e compartilháveis nas relações estabelecidas com os pares. É justamente por meio dessas interações e pelo confronto entre os saberes construídos coletivamente que os saberes experienciais ganham maior objetividade. Assim, as certezas subjetivas precisam ser sistematizadas para transformarem-se em um discurso da experiência, capaz de informar, orientar e formar outros docentes, bem como oferecer respostas concretas aos desafios enfrentados na prática profissional:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador. (Tardif, p. 52, 2014)

O autor ainda enfatiza que reuniões pedagógicas, congressos e formações continuadas constituem oportunidades privilegiadas para a realização dessas trocas:

A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores. Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência. As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionadas pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas. (Tardif, p. 52, 2014)

Dessa forma, é fundamental que haja espaços institucionais nos quais os professores possam socializar suas experiências, confrontar diferentes perspectivas e transformar saberes subjetivos em conhecimentos compartilhados que fortalecem a prática pedagógica.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, “objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana”. (Tardif, p. 53, 2014)

Assim, compreender o saber docente sob a perspectiva de Tardif (2014) e Nóvoa (2022) implica reconhecer o professor como sujeito ativo, que produz conhecimento a partir de sua própria história e do diálogo com o outro. Esse entendimento valoriza a formação colaborativa, na medida em que o compartilhamento de experiências e reflexões potencializa a construção coletiva de saberes, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional e para o protagonismo docente.

Por isso, na pesquisa intitulada como Comunidades de Prática e Auto e Heteroformação Docente: Uma Abordagem Colaborativa para o Desenvolvimento da Práxis Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental - vinculada à linha de pesquisa *Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas* e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas (GEPPED) sob a orientação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, com bolsa parcial oferecida pela Sociedade Porvir Científico e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Dias propõe uma investigação sobre uma comunidade de prática articulada ao processo de “auto e hetero formação continuada” (Pineau, 1983) de professores de um colégio da Rede La Salle, com o objetivo de compreender os contributos dessas comunidades de práticas para o incentivo à práxis pedagógica de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa busca analisar a dinâmica dessa comunidade, identificar seus aspectos formativos e descrever as percepções dos professores participantes acerca da ressignificação de suas práticas, bem como dos processos de inovação e de fortalecimento do protagonismo docente.

2.2 Design pedagógico: uma proposta para a gestão do planejamento docente

A pesquisa desenvolvida propõe compreender o design pedagógico como uma abordagem inovadora e integradora para a gestão do planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa concepção parte do entendimento de que planejar não se reduz à elaboração de documentos ou ao cumprimento de rotinas burocráticas, mas constitui um processo intencional, criativo e coletivo, no qual professores e gestores atuam como autores e coautores da experiência educativa. Inspirada nas contribuições de Heloísa Lück, especialmente no que diz respeito ao papel formativo e articulador da gestão pedagógica, esta proposta busca ressignificar o planejamento como espaço de reflexão, aprendizagem e produção compartilhada de saberes.

Segundo Lück (2009), a gestão educacional deve promover relações dialógicas, colaborativas e organizadas em torno de um projeto comum. A autora enfatiza que *“a função da gestão é possibilitar condições para que o trabalho pedagógico se realize de forma integrada, consciente e fundamentada”* (Lück, 2009, p. 26). Isso significa que o coordenador pedagógico não atua apenas como fiscalizador ou transmissor de orientações, mas como mediador de processos criativos e reflexivos que atravessam toda a prática docente. É nesse contexto que o design pedagógico se apresenta como uma alternativa viável para a renovação das formas de pensar, construir e acompanhar o planejamento nos anos iniciais.

O design pedagógico, tal como concebido nesta pesquisa, inspira-se nos princípios do design thinking, colaboração, empatia, experimentação e prototipagem, para reorganizar o processo de planejamento a partir de perguntas orientadoras: quais são as necessidades reais dos estudantes? De que forma os objetivos curriculares podem dialogar com essas necessidades? Como transformar rotinas pedagógicas em experiências de aprendizagem significativas? Tais questões ressoam com a perspectiva de Lück (2014), que afirma que *“a prática educativa exige constante problematização, revisão e reconstrução, pois a escola é um organismo vivo em permanente movimento”* (p. 41). Assim, o design pedagógico propõe um planejamento que não é estático, mas dinâmico, revisável e situado no cotidiano.

Nessa lógica, o coordenador pedagógico assume papel central como articulador entre currículo, rotina e inovação. Ao adotar princípios do design pedagógico, a gestão do planejamento deixa de ser um momento isolado e passa a constituir um ciclo contínuo, no qual professores colaboram, analisam evidências de aprendizagem, produzem materiais, ajustam estratégias e avaliam impactos. Esse movimento conceitual rompe com o caráter prescritivo e linear do planejamento tradicional, deslocando o foco para uma perspectiva de autoria docente. Lück (2009) reforça essa ideia ao afirmar que *“uma gestão participativa reconhece os professores como sujeitos de saber e de ação, capazes de contribuir com a construção coletiva da escola”* (p. 58). Portanto, o design pedagógico visa fortalecer a autonomia e o protagonismo docente por meio de processos colaborativos e dialógicos.

Ao operacionalizar essa proposta no contexto dos anos iniciais, torna-se possível observar transformações importantes no cotidiano escolar. Primeiramente, o planejamento deixa de ser tarefa individualizada e passa a ser concebido como construção coletiva, favorecendo o compartilhamento de práticas, a análise de problemas comuns e a produção conjunta de soluções. Além disso, promove-se maior alinhamento entre currículo, intencionalidade pedagógica e realidade dos estudantes, uma vez que o design pedagógico parte da compreensão das necessidades concretas das turmas. Lück (2014) destaca que *“a função pedagógica da gestão é justamente integrar pessoas, processos e propósitos em torno da aprendizagem dos alunos”* (p. 73), o que se realiza de modo pleno quando o planejamento é concebido como design.

Outra contribuição relevante dessa abordagem é a integração entre teoria e prática. Ao invés de seguir modelos prontos ou fragmentados, o design pedagógico mobiliza os professores a criarem percursos formativos que articulam saberes conceituais, metodologias ativas, recursos tecnológicos, avaliação e projetos interdisciplinares. Trata-se de uma postura investigativa que transforma o ato de planejar em processo formador, no qual o docente revisita suas concepções, reelabora estratégias e constrói novos sentidos para sua ação. Nesse sentido, o planejamento deixa de ser apenas um instrumento administrativo e passa a atuar como dispositivo de desenvolvimento profissional docente, coerente com as reflexões apresentadas por Lück (2009), que defende que a gestão pedagógica deve promover *“condições que incentivem o estudo, a reflexão e a tomada de decisões fundamentadas”* (p. 44).

Por fim, o design pedagógico contribui significativamente para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Ao promover espaços contínuos de autoria, colaboração e reflexão, essa abordagem reafirma o papel do docente como produtor de conhecimento e não apenas executor de tarefas. Criam-se, assim, ambientes de trabalho mais criativos, integrados e motivadores, nos quais a inovação emerge não como imposição externa, mas como construção coletiva e coerente com o projeto educativo da instituição. Em sintonia com essa compreensão, Lück (2014) afirma que *“uma escola que aprende é aquela que se movimenta pelo diálogo, pela participação e pelo compromisso compartilhado com a melhoria da qualidade educativa”* (p. 52).

Dessa forma, o design pedagógico, enquanto proposta para a gestão do planejamento docente, oferece caminhos possíveis para renovar as práticas pedagógicas e fortalecer a cultura de colaboração nos anos iniciais. Ao articular currículo, intencionalidade e criatividade, essa perspectiva coloca o professor no centro do processo educativo e reafirma o papel da gestão como promotora de condições para que o planejamento se torne, de fato, um espaço de aprendizagem, autoria e inovação.

2.3 Competências do educador e gestão humanizadora (Sue Ellen Lia Viñas dos Santos)

No cenário educacional contemporâneo, o diálogo assume um papel central diante dos desafios impostos pela tecnologia e pelas transformações sociais. Inspirada na proposta freireana, a aprendizagem significativa exige uma postura problematizadora, em que os sujeitos refletem criticamente sobre a realidade e sobre as ferramentas que a transformam. A interação entre professores e estudantes precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, favorecendo a co-construção do conhecimento. Da mesma forma, o diálogo entre gestores e professores fortalece a coordenação de estratégias pedagógicas e impulsiona a inovação nos processos educativos.

Além disso, é fundamental reconhecer que o diálogo antecede qualquer objetivo de aprendizagem. Antes de definir metas pedagógicas ou estratégias institucionais, é necessário construir ambientes colaborativos, confiáveis e acolhedores, capazes de sustentar o desenvolvimento não apenas do aluno, mas também de toda a comunidade escolar e do território onde a unidade educativa está inserida. Mudanças verdadeiramente disruptivas exigem consistência, e essa consistência não depende de ações grandiosas, mas da articulação contínua entre pilares essenciais: pessoas, cultura, diálogo e ferramentas que facilitem a consolidação das práticas. Para que a transformação ocorra de maneira sustentável, essas frentes precisam caminhar alinhadas, mantendo a coerência entre propósito, prática e desenvolvimento institucional.

A perspectiva de Paulo Freire sobre educação oferece bases sólidas para compreender o diálogo como prática essencial no desenvolvimento escolar. Para Freire, o diálogo não se restringe à comunicação verbal, mas constitui uma condição ética para a construção do conhecimento. É por meio dele que professores, estudantes e gestores se tornam protagonistas do processo educativo, assumindo responsabilidades e construindo significados compartilhados.

O diálogo freireano favorece o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, competências indispensáveis para que professores e estudantes possam analisar, selecionar e utilizar informações de maneira ética e responsável, especialmente em contextos digitais. O respeito às experiências prévias e à diversidade de saberes, outro princípio fundamental na obra de Freire, amplia o alcance das interações escolares, tornando-as mais inclusivas, colaborativas e enriquecedoras.

Essa mesma perspectiva dialoga com a importância de fortalecer o clima organizacional das instituições educacionais. Ambientes que promovem a escuta ativa e a comunicação aberta favorecem relações de confiança, colaboração e pertencimento, elementos indispensáveis para uma gestão humanizada e eficaz.

Além das relações internas, o diálogo também precisa se estender à relação entre escola e famílias, uma vez que a parceria entre ambos constitui base para o sucesso educativo e o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando há canais abertos de comunicação, as famílias tornam-se corresponsáveis pelo processo formativo, participando ativamente das decisões e compreendendo com maior clareza o projeto pedagógico da instituição. Esse vínculo de confiança

fortalece a cultura escolar e amplia a rede de apoio ao aluno, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e coerente com os valores comunitários.

Para Lück (2009), o diálogo vai além do mero processo de emissão e recepção de informações. Ela ressalta que muitos gestores escolares ainda veem a comunicação apenas como troca de informações por meio de reuniões, bilhetes e comunicados escritos, desconsiderando a importância do diálogo, da troca e da reciprocidade que promovem o entendimento e a participação de todos.

Nesse sentido, o estilo de liderança exercido pelos gestores escolares desempenha papel determinante, pois lideranças que valorizam o diálogo e a representatividade estimulam a participação de todos os atores, como professores, estudantes, famílias e comunidade, no processo de construção coletiva da escola. O líder dialógico é aquele que escuta, media e integra diferentes vozes, transformando a diversidade em fonte de aprendizagem e inovação. Tal postura não apenas favorece o clima organizacional, mas também consolida uma gestão democrática, na qual o diálogo se torna ferramenta de pertencimento e corresponsabilidade.

No caso das instituições de ensino, Lück (2009) ressalta que é papel do diretor escolar promover um ambiente de comunicação e relacionamento interpessoal dinâmico e profissional, incentivando o diálogo frequente com os professores sobre a missão e os valores da escola, visando à tomada de decisões colegiadas e ao esforço conjunto pela melhoria do desempenho escolar.

Nesta perspectiva, Lück (2009) também destaca que a gestão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico de mobilização e integração de pessoas em torno de objetivos comuns, em que o diálogo é o principal instrumento para a construção da participação e da corresponsabilidade. O gestor atua como mediador de relações, promovendo a comunicação e o engajamento coletivo em prol da qualidade educacional. Essa visão reforça que o diálogo, além de prática pedagógica, constitui uma estratégia de liderança e de gestão democrática.

Ao promover o diálogo entre todos os segmentos, as escolas ampliam seu impacto sobre diferentes camadas da comunidade em que estão inseridas. Mais do que espaços de ensino, tornam-se centros irradiadores de cultura, valores éticos e práticas cidadãs, influenciando positivamente o entorno social. A abertura ao diálogo fortalece o compromisso social da escola e cria pontes entre educação, comunidade e desenvolvimento local.

Diante desse contexto, surge a inquietação de identificar quais são os limites e as potencialidades do diálogo como instrumento para fortalecer a aprendizagem e lidar com os desafios tecnológicos no ambiente escolar contemporâneo. Considerando as competências apontadas pelo Fórum Econômico Mundial como essenciais para o futuro do trabalho, entre elas a comunicação, a colaboração e a resolução criativa de problemas, torna-se imprescindível que as escolas criem espaços permanentes de diálogo. Instituições que oportunizam a escuta e a troca de saberes entre gestores, professores, famílias

e estudantes transformam-se em ambientes férteis para o compartilhamento de conhecimentos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Ao organizar a escola com base em relações dialógicas e colaborativas, aproxima-se a prática educativa tanto da concepção freireana quanto da proposta de Lück, consolidando uma visão contemporânea de instituição estruturada como uma verdadeira cidade do conhecimento. Um espaço vivo de aprendizagem, onde o diálogo orienta as práticas pedagógicas, fortalece o clima organizacional e conecta a escola à comunidade, preparando toda a rede de relações para enfrentar, de forma crítica e consciente, os desafios da era tecnológica.

Assim, compreende-se que a efetividade da comunicação no ambiente escolar ultrapassa o campo das relações interpessoais e se consolida como um fator estratégico para o alcance dos resultados acadêmicos e institucionais. Uma comunicação clara, empática e bidirecional fortalece o engajamento das equipes, o alinhamento pedagógico e o comprometimento dos estudantes com o processo de aprendizagem. Escolas que cultivam o diálogo constante entre todos os seus atores demonstram maior coerência entre discurso e prática, resultando em melhor desempenho educacional e em ambientes mais saudáveis e colaborativos.

Além dos impactos internos, o diálogo e a comunicação efetivas reverberam para além dos muros da escola, influenciando positivamente a comunidade e a sociedade em que a instituição está inserida. Quando a escola se posiciona como um espaço de escuta, reflexão e construção coletiva, ela contribui para o fortalecimento do tecido social, estimulando práticas de convivência democrática, respeito à diversidade e responsabilidade cidadã.

Dessa forma, os relacionamentos dialógicos não apenas potencializam o crescimento individual e institucional, mas também impulsionam o desenvolvimento da comunidade como um todo. Ao promover a escuta ativa, o respeito às diferenças e o compromisso com a transformação social, a escola reafirma seu papel de agente formador e de catalisador de mudanças positivas. A comunicação efetiva, portanto, torna-se o elo entre a aprendizagem significativa, a liderança humanizada e a construção de uma sociedade mais justa, participativa e consciente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As três pesquisas, embora distintas em enfoque, revelam a urgência de repensar a escola como organização aprendente, capaz de integrar gestão, formação e inovação de forma interdependente. Observa-se que o protagonismo docente (Dias), a autoria no planejamento (Brun) e o clima organizacional humanizado (Lia) convergem para uma mesma compreensão de escola: um espaço vivo de relações, aprendizagens e transformações.

Essa análise evidencia que a educação em rede, conforme propõe Lévy (2010), demanda abertura à colaboração, ao diálogo e à diversidade de saberes. A formação docente precisa dialogar com as tecnologias emergentes e com as

subjetividades contemporâneas, reconhecendo que a inovação não se restringe a ferramentas, mas à forma como se constroem sentidos coletivos no cotidiano escolar.

Em contextos latino-americanos e africanos, marcados por desigualdades históricas, tais práticas se tornam ainda mais significativas, pois afirmam a educação como ato político e emancipador, capaz de reconstruir laços comunitários e promover justiça social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre as pesquisas aqui apresentadas reafirma a importância de compreender a escola contemporânea como uma rede complexa de interações humanas, saberes e tecnologias. Nessa rede, gestão, formação e inovação não se dissociam, mas se complementam na construção de um projeto educativo ético e transformador.

O diálogo entre as perspectivas de Paiva, Brun e Lia demonstra que investir na formação colaborativa, no design pedagógico e nas competências socioemocionais do educador é fortalecer o papel da escola como espaço de emancipação e pertencimento.

Assim, reafirma-se a urgência de práticas gestoras humanizadoras, que reconheçam o professor como sujeito central da mudança e que compreendam a educação como processo permanente de reinvenção coletiva.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- Hoffmann, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão de princípios**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Capítulo 11

LIFELONG LEARNING E PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS EM CONTEXTOS GLOBAIS: EVIDÊNCIAS DE SALAS DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICAEry Jardim²²**1. INTRODUÇÃO**

A noção de lifelong learning desloca a educação de um evento concentrado na escolarização inicial para um processo contínuo, distribuído ao longo de toda a vida e de todos os contextos em que as pessoas aprendem. Organizações globais como a UNESCO reiteram esta visão, definindo a aprendizagem ao longo da vida (LLL) não apenas como educação de adultos, mas como um sistema humanístico, democrático e emancipatório de oportunidades de aprendizagem para todos (Unesco, 1972; Unesco, 2024).¹ Em vez de pensar a escola apenas como preparação para etapas futuras, lifelong learning pressupõe que cada experiência de aprendizagem contribui para que sujeitos leiam criticamente o mundo, reinventem práticas e reconstruam saberes em diálogo com contextos em mudança (Unesco, 2023).²

Na educação básica, esse princípio se traduz em dois movimentos interdependentes. De um lado, o desenvolvimento de disposições, competências e hábitos que permitam aos estudantes continuar aprendendo em diferentes espaços, linguagens e tempos. Essa visão ressoa com o quadro *Learning Compass 2030* da OECD, que define a "agência do aluno", a capacidade de definir um objetivo, refletir e agir com responsabilidade, como um pilar central (OECD, 2018; OECD, 2020).³ De outro, a formação de docentes que se reconhecem como aprendizes permanentes, capazes de refletir sobre o próprio trabalho, investigar a própria prática e reelaborar currículos e metodologias à luz de novos desafios. Relatórios recentes da UNESCO (2024-2025) enfatizam que, diante da escassez global de professores, transformar a formação docente em "ecossistemas de aprendizagem ao longo da vida" é crucial para a retenção, motivação e autonomia profissional (Unesco, 2024; UIL; SHNU, 2025).⁷

Este artigo examina como esse duplo movimento se manifesta em práticas de sala de aula relatadas por professores que atuam na educação básica em diferentes países, entre eles Turquia, Espanha, Síria, Emirados Árabes Unidos, China, África do Sul, Belize, Taiwan, Itália, Nova Zelândia, Brasil, Coreia do Sul, Vietnã, França, Camboja e Estados Unidos. Essas narrativas, produzidas em um fórum acadêmico sobre construtivismo, permitem observar como a ideia

²² Doutor em Educação pela Universidade La Salle. Integra o Greening Education Partnership (GEP) UNESCO, colaborando com iniciativas de sustentabilidade e reorientação de currículos para atender às demandas educacionais do século XXI. E-mail: storage.ery@gmail.com

de lifelong learning é concretizada em atividades didáticas, modos de organização da aula e formas de mediação pedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LIFELONG LEARNING E CONSTRUTIVISMO

As teorias construtivistas oferecem uma base sólida para compreender lifelong learning (Honebein, 1996; Al-Kurdi et al., 2023).¹¹ Piaget, ao enfatizar que o conhecimento é construído ativamente por meio da interação entre sujeito e meio, desloca a aprendizagem de uma lógica transmissiva para uma lógica de problematização e acomodação contínua de esquemas (Piaget, 1973). Vygotsky, por sua vez, amplia esse quadro ao sublinhar a dimensão social e cultural do desenvolvimento, destacando a importância da mediação, da linguagem e da zona de desenvolvimento proximal para explicar como os aprendizes internalizam práticas e significados compartilhados (Vygotsky, 1978). Pesquisas recentes (2023-2024) continuam a centrar o construtivismo ¹³, adaptando-o a novos contextos como a aprendizagem social (Sarnoko et al., 2024) ¹⁴, o "co-construtivismo" (Ocak; Hocaoglu, 2021) ¹⁴ e ambientes híbridos (Duong; Hercz, 2024) ¹⁵, reiterando a necessidade de os professores facilitarem o processo em contextos relevantes (Hanggara et al., 2023).¹⁶

Bransford, Brown e Cocking reforçam essa perspectiva ao mostrar que a aprendizagem é mais efetiva quando conecta conhecimentos prévios, experiências significativas e oportunidades de metacognição, permitindo que estudantes monitorem e regulem o próprio processo (Bransford et al., 2000). Na perspectiva do lifelong learning, isso implica cultivar ambientes em que os aprendizes assumam responsabilidade progressiva por suas trajetórias, desenvolvendo capacidades de autoavaliação, autorregulação e busca ativa de novas fontes de informação (Al-Kurdi et al., 2023).¹¹

Do ponto de vista do desenho didático, Gagnon e Collay propõem um modelo de planejamento construtivista organizado por questões-chave, como situação, agrupamentos, tarefas, evidências de aprendizagem e reflexão (Gagnon; Collay, 2005).¹⁷ Esse modelo dialoga com contribuições de Lombardi, que sintetiza métodos, estratégias e tecnologias de ensino voltados para atender às necessidades de todos os aprendizes em contextos contemporâneos (Lombardi, 2021) ²¹, enfatizando abordagens ativas, colaborativas e baseadas em problemas. Tais abordagens inclusivas, como o Design Universal para a Aprendizagem (UDL) e a Instrução Diferenciada (DI), são vistas como essenciais para eliminar barreiras (Gómez-López et al., 2025; Zhang et al., 2024 ³⁰; Achmad et al., 2024 ³¹).

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os pilares teóricos que sustentam esta análise, incluindo autores centrais que fundamentam as narrativas dos professores.

Quadro 1: Abordagens Construtivistas na Fundamentação do Lifelong Learning

Abordagem Teórica	Foco Principal	Papel do Aluno	Papel do Professor	Implicação para o Lifelong Learning
Construtivismo Cognitivo (Piaget, 1973)	Construção individual do conhecimento através da assimilação e acomodação.	Investigador ativo, experimentador, "cientista júnior".	Criador de desequilíbrios cognitivos; provedor de ambientes ricos.	Capacidade de adaptar esquemas mentais a novas informações e contextos ao longo da vida.
Construtivismo Sociocultural (Vygotsky, 1978)	Construção social do conhecimento através da linguagem e interação (Mediação, ZDP).	Colaborador; participante de uma cultura de aprendizagem.	Mediador; parceiro mais experiente; facilitador da interação social.	A aprendizagem é um processo social contínuo; a colaboração e a mentoria são cruciais.
Design Construtivista (Gagnon; Collay, 2005) ¹⁹	Desenho de "eventos de aprendizagem" (Situação, Agrupamentos, Pontes, Questões, Exposições, Reflexões).	Construtor ativo e reflexivo de "exposições" (produtos).	Designer de experiências de aprendizagem autênticas.	Fornece uma estrutura prática para desenhar experiências que exigem agência e metacognição.
Mentalidade de Crescimento (Boaler; Dweck, 2022)	Crença de que a inteligência pode ser desenvolvida; o fracasso é uma oportunidade.	Resiliente; assume riscos; valoriza o processo e o esforço.	Facilitador de "momentos de luta" (struggle); valoriza a colaboração sobre a velocidade.	Fomenta a resiliência e a motivação intrínseca necessárias para a aprendizagem contínua.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Como o Quadro 1 demonstra, o construtivismo não é uma teoria monolítica. Ele varia do foco individual de Piaget ao foco social de Vygotsky, e se traduz em modelos práticos de design (Gagnon; Collay, 2005) ¹⁹ e em disposições psicológicas, como a "mentalidade de crescimento" (Boaler; Dweck,

2022), que são essenciais para o *lifelong learning*. O desenvolvimento de pensamento de ordem superior, condição central para *lifelong learning*, é discutido por King, Goodson e Rohani, ao abordar estratégias para fomentar análise, síntese, avaliação e criação por meio de tarefas desafiadoras e contextos autênticos (King; Goodson; Rohani, 2016).³² Cox e Hess discutem, ainda, como o uso intencional de perguntas desafiadoras, tarefas abertas e avaliação formativa contribui para aprofundar a compreensão conceitual e a autonomia dos estudantes (Cox, 2019; Hess, 2023).

A literatura sobre *inquiry-based learning* (IBL) reforça essa direção, mostrando que arranjos de aprendizagem baseados em investigação, quando bem planejados, favorecem a curiosidade, o pensamento científico e a capacidade de transferir conhecimentos para novas situações (Duffy; Raymer, 2010; Reitinger et al., 2016).³⁶ Meta-análises recentes (2023-2025) sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), uma abordagem similar, confirmam que ela melhora significativamente as "habilidades de pensamento" (Shi et al., 2023)³⁷ e a "criatividade" (Wu; Wang, 2025)³⁸ dos alunos em comparação com o ensino tradicional.³⁷ Estudos que analisam ambientes específicos, como experiências em Hong Kong com aprendizagem contínua em contextos presenciais e digitais, indicam que o desenho pedagógico é decisivo para articular investigação, colaboração e uso significativo de tecnologias (Kong; Song, 2014).⁴²

3. METODOLOGIA: NARRATIVAS DOCENTES EM MÚLTIPLOS PAÍSES

O material empírico que sustenta este artigo consiste em narrativas reflexivas de professores da educação básica que participam de uma disciplina sobre construtivismo em um programa de formação internacional. Esses professores descrevem suas práticas em escolas de diferentes países, incluindo Turquia, Espanha (com origem na Síria e EAU), Itália, China (com origem na África do Sul), Taiwan (com origem em Belize), Nova Zelândia (com origem na Tailândia/China), Brasil, Coreia do Sul (com origem na Bielorrússia), Vietnã, França (com origem na Índia/China), Camboja (com origem no Zimbábue), Estados Unidos (com origens no Brasil, Egito e Massachusetts) e Belize.

As postagens articulam descrições de contextos, exemplos concretos de atividades de sala de aula e referências a autores estudados na disciplina, entre eles Vygotsky, Piaget, Bransford et al., Gagnon e Collay, Lombardi, King et al., Hess, Cox, Duffy e Raymer, Kong e Song, Reitinger et al., Woolfolk, Lillard e Ormrod et al., além de Bruner, McLeod, Boaler & Dweck, Macfarlane e outros. A abordagem metodológica é qualitativa e interpretativa. Esta abordagem alinha-se metodologicamente com a *investigação narrativa* (IN). A IN é reconhecida como uma ferramenta poderosa para capturar "relatos de vida da experiência individual" (Clandinin; Rosiek, 2007)⁵⁰, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas e moldem suas "identidades profissionais" (Ambler et al.,

2024; Johnson; Golombek, 2011; NAEYC, 2024).⁵¹ As narrativas são tratadas como casos exemplares de práticas construtivistas que encarnam, em contextos reais, princípios de lifelong learning.

Ao analisar narrativas de múltiplos países, é crucial manter o rigor metodológico. Pesquisas transculturais destacam a necessidade de o pesquisador empregar "reflexividade" sobre sua "posicionalidade" (como 'insider' ou 'outsider' cultural) e sobre os processos de tradução, que podem gerar "lacunas e interpretações errôneas" (Xu; Connelly, 2023; Mendoza, 2024).⁵⁶ A validade em tal pesquisa é estabelecida através de técnicas como triangulação de dados, declarações de posicionalidade e verificação por pares (Lincoln; Guba, 1985; Noble; Smith, 2015).⁵⁹ Foram identificados eixos analíticos relacionados a:

- a) modos de organizar experiências de investigação e problemas autênticos (transdisciplinares e locais)
- b) estratégias de colaboração e uso da diversidade cultural e linguística
- c) uso de materiais concretos e tecnologias para apoiar pensamento de ordem superior
- d) evidências de desenvolvimento de agência, reflexividade e identidade como aprendizes permanentes (incluindo as tensões da implementação).

4. LIFELONG LEARNING EM PRÁTICAS CONCRETAS DE SALA DE AULA

A análise das narrativas revela uma notável convergência de práticas construtivistas, apesar da diversidade de contextos. O Quadro 2, abaixo, introduz esta análise, demonstrando a conexão direta entre os objetivos políticos globais discutidos na introdução e as evidências de sala de aula que serão detalhadas nesta seção.

Quadro 2: Alinhamento entre Política Global, Pedagogia e Práticas Narradas

Objetivo Político Global	Pilar Pedagógico (Construtivismo)	Evidência Narrativa (Exemplos da Seção 4)
UNESCO: Lifelong Learning (LLL) (Unesco, 2024) ⁷	<i>Professores como Aprendizes Permanentes</i> : Necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, reflexivo e colaborativo (Behera, 2014). ⁶⁴	4.3 (Diversidade Cultural) : Docentes com mobilidade (Síria -> Espanha; África do Sul -> China; Índia -> China -> França) que ressignificam suas práticas ao mudar de contexto.
OECD: Agência do Aluno (OECD, 2018) ⁶	<i>Aprendizagem Centrada no Aluno</i> : Desenho de tarefas autênticas que exigem investigação, colaboração e reflexão (Gagnon; Collay, 2005). ¹⁹	4.4 (Atividades Autênticas) : Projeto de "mapeamento de cidades" (Belize/Taiwan); desafios de movimento em Ed. Física (EUA/Egito);

		investigação de biografias (EUA).
OECD: Competência Global (OECD, 2018) ⁶⁵	<i>Problemas Reais e Múltiplas Perspectivas:</i> Conectar o currículo a problemas locais e globais significativos (Honebein, 1996). ¹²	4.1 (Problemas Globais): Projetos ODS (Turquia, Brasil); investigação de lixo (Nova Zelândia); simulações de mercado (Camboja); investigação de ecossistemas (Coreia do Sul).
Construtivismo Clássico (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978)	<i>Mediação e Interação:</i> Uso de materiais concretos (Piaget) e interação social (Vygotsky) para construir conceitos.	4.2 (Ambientes Montessori): Sala bilíngue em Roma (Itália) com materiais concretos (barras douradas) e interação entre pares. 4.3 (Diversidade): Uso de "props" e "realia" (China) e saudações em línguas maternas (Nova Zelândia).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

O Quadro 2 ilustra como as práticas de sala de aula não são eventos isolados, mas sim a implementação pedagógica de objetivos políticos de alto nível. Para aprofundar essa conexão, a Tabela 3 oferece um panorama das atividades específicas relatadas pelos professores em seus respectivos países, mostrando a variedade de aplicações do construtivismo.

Quadro 3: Panorama Comparativo de Práticas Construtivistas Globais

País (Contexto de Ensino)	Nível/Disciplina	Atividade Construtivista Chave (Exemplo)
Turquia (Istambul)	Ensino Médio	Projetos de investigação colaborativa baseados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
Brasil (Rio Grande do Sul)	Adolescentes (Educação para Sustentabilidade)	Investigação de problemas ambientais locais e propostas de soluções comunitárias.
Nova Zelândia (Auckland)	Anos Iniciais (1º Ano)	Investigação sobre sustentabilidade (gestão do lixo escolar) e saudações diárias em línguas maternas (pedagogia culturalmente responsiva).
Camboja (origem Zimbábue)	Ensino Médio (Negócios e Economia)	Uso de simulações de mercado e estudos de caso em vez de aulas expositivas sobre oferta e demanda.

Coreia do Sul (Seul)	Ensino Fundamental (5º Ano)	Aprendizagem baseada em investigação (IBL) sobre ecossistemas locais, partindo das perguntas dos alunos.
Itália (Roma)	Educação Infantil (Montessori Bilíngue)	Uso de materiais concretos (barras douradas, alfabeto móvel) e mentoria de pares em grupos de idades mistas.
Espanha (origem Síria/EAU)	Educação Infantil	Introdução de vocabulário através de "objetos reais, fotos e atividades práticas" (sink or float).
China (origem África do Sul)	Educação Infantil (ESL)	Uso de "props, pictures, or realia" (adereços, imagens, objetos reais) e dramatizações para construir vocabulário.
Taiwan (origem Belize)	Ensino Fundamental (Inglês)	Projeto colaborativo "mapas de cidades" para aplicar vocabulário de direções de forma prática.
EUA (origem Egito)	Ensino Fundamental (Ed. Física)	"Desafios de movimento" onde os alunos, em grupos, modificam regras de jogos e testam táticas.
EUA (origem Brasil)	Ensino Médio (Matemática)	Uso de tarefas colaborativas para desafiar a "mentalidade fixa" (fixed-mindset) sobre a habilidade matemática (Boaler; Dweck, 2022).
Vietnã (Hanói)	Ensino Fundamental (IA e Robótica)	Experimentação com IA (geração de arte, planejamento de eventos) em um sistema tradicional e com recursos limitados (1 tablet / 7 alunos).
França (origem Índia/China)	Formação de Professores (Inclusão)	Aplicação do construtivismo na formação de professores, co-criando soluções de inclusão em vez de usar "checklists prontos".

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Como evidencia o Quadro 3, as abordagens construtivistas são adaptadas a contextos locais e disciplinas específicas. Elas variam de projetos de sustentabilidade em larga escala (Turquia, Brasil) a intervenções pedagógicas direcionadas (EUA/Matemática, Espanha/Vocabulário) e até mesmo à formação de professores (França). As subseções seguintes analisam essas práticas em maior profundidade, agrupando-as por temas emergentes.

4.1 Projetos baseados em problemas globais e cidadania

Em uma escola de ensino médio em Istambul (Turquia), um professor com função de liderança pedagógica descreve a transição de aulas centradas na transmissão de conteúdos para o desenho de situações de aprendizagem em que estudantes co-constroem significados a partir de questões reais, frequentemente associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).⁶⁸ Projetos de investigação colaborativa, ancorados em problemas ligados aos ODS, articulam leitura de textos autênticos, debates estruturados e escrita reflexiva (Lombardi, 2021; Vygotsky, 1978).

Essa abordagem transdisciplinar é ecoada em múltiplos contextos. No Brasil, uma professora que atua com adolescentes e Educação para a Sustentabilidade descreve "atividades de sustentabilidade baseadas em projetos", onde os alunos investigam questões ambientais locais e propõem soluções em suas comunidades. Em Auckland (Nova Zelândia), uma professora de Anos Iniciais (1º Ano) relata uma investigação sobre sustentabilidade focada no lixo da escola, levando os alunos a "sugerir formas de reduzir o desperdício em casa e na escola".

A investigação de problemas reais se manifesta em diferentes disciplinas. Em Seul (Coreia do Sul), uma professora de 5º ano utiliza a Aprendizagem Baseada em Investigação (IBL) para que os alunos formulem suas próprias questões sobre ecossistemas locais. No Camboja, uma professora de Negócios e Economia para o ensino médio aplica o construtivismo através de "estudos de caso, simulações de mercado ou cenários de resolução de problemas" em vez de aulas expositivas sobre oferta e demanda.

Essa prática evidencia lifelong learning em duas dimensões. Para os estudantes, ao compreenderem-se como cidadãos globais, um pilar da "Competência Global" definida pela OECD (2018) ⁶⁵, percebem que seu aprendizado não se esgota em provas ou notas, mas se projeta em modos de agir no mundo. Para os docentes, o esforço de articular currículo, ODS e problemas locais exige atualização constante (King et al., 2016; Hess, 2023), configurando um percurso contínuo de desenvolvimento profissional (Behera, 2014).⁶⁴

4.2 Ambientes Montessori bilíngues e aprendizagem ao longo da vida

Em Roma (Itália), berço do método Montessori (RBB, 2022; TCF, 2024; Montessori, 1907) ⁸¹, um professor descreve uma sala Montessori bilíngue na educação infantil, onde crianças de diferentes idades e níveis de proficiência linguística trabalham em um "ambiente preparado". O relato destaca o uso de materiais como "barras douradas" para valor de lugar e "alfabeto móvel" para apoiar a emergência da linguagem escrita, em consonância com a análise de Lillard (2017) sobre o poder dos materiais Montessori para tornar conceitos abstratos concretos. O professor se posiciona como um "guia que apresenta lições,

observa o trabalho dos alunos e fornece andaimes (scaffolding)", alinhando-se com Vygotsky (Woolfolk, 2019) e Bransford et al. (2000).

Esta narrativa é particularmente valiosa, pois, embora o método seja histórico, a literatura de pesquisa que avalia especificamente a eficácia dos programas *bilíngues* Montessori é descrita como "escassa" (Lee, 2018).⁸³ O professor em Roma também destaca o uso de perguntas de ordem superior (Anderson; Krathwohl, 2001) durante leituras interativas e o uso intencional da sala de aula de idades mistas para "mentoria de pares" e desenvolvimento bilíngue (García; Kleifgen, 2018). A relevância dessa abordagem é reforçada pela reflexão de outra professora que, vinda de um "background Montessori" na China, corrobora a eficácia da "colaboração entre idades mistas" e do "andaime através da observação" como centrais para a prática construtivista.

4.3 Diversidade cultural e linguística como motor de lifelong learning

Em diferentes narrativas, a diversidade cultural e linguística aparece não como obstáculo, mas como recurso pedagógico. Uma professora que transitou por sistemas educativos na Síria, Emirados Árabes Unidos e Espanha relata como o contato com diferentes currículos a levou a questionar abordagens transmissivas, adotando práticas construtivistas como a introdução de vocabulário na educação infantil através de "objetos reais, fotos e atividades práticas" em vez de definições abstratas.

Essa experiência é espelhada por uma docente sul-africana que atua em um jardim de infância internacional na China, descrevendo como usa "props, pictures, or realia" (adereços, imagens ou objetos reais) e dramatizações para que as crianças possam relacionar novas palavras a experiências vividas (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978).

Em Auckland (Nova Zelândia), uma professora de origem tailandesa-chinesa descreve como sua sala de aula multicultural de 1º ano utiliza saudações nas línguas maternas dos alunos e incorpora conceitos Maori como *manaakitanga* (hospitalidade, cuidado) e *whanaungatanga* (relacionamento, parentesco), citando Macfarlane et al. (2017) como referência para sua pedagogia culturalmente responsiva. A própria mobilidade profissional emerge como um tema, com uma líder de inclusão descrevendo como sua jornada da Índia para a China, e agora para a França, molda sua abordagem colaborativa para apoiar professores. Essa dimensão biográfica reforça que lifelong learning não é apenas um ideal abstrato, mas um processo vivido (Al-Kurdi et al., 2023) ¹¹, em que mudanças de país, de língua e de cultura se convertem em matéria-prima para ressignificar a prática pedagógica.

4.4 Atividades autênticas e pensamento de ordem superior

Em um contexto que articula experiências de ensino em Belize e Taiwan, uma professora de língua inglesa descreve atividades que colocam os estudantes no centro, como o projeto de construção de "mapas de cidades", que exige que os alunos projetem e descrevam um espaço urbano, negociando significados em grupo (Gagnon; Collay, 2005).¹⁹ A mesma docente relata o uso de questões abertas sobre feriados culturais, alinhando-se a Cox (2019) e Hess (2023) sobre o papel de perguntas desafiadoras.

A autenticidade também se manifesta em domínios físicos e abstratos. Uma professora egípcia lecionando Educação Física no Texas (EUA) descreve "desafios de movimento" (*movement challenges*) onde os alunos, em grupos, modificam regras de jogos, testam táticas e usam autoavaliação (Hess, 2023). Em outro contexto nos EUA, uma professora de ESL para alunos recém-chegados usa a investigação biográfica, pedindo aos alunos que comparem como "Louis Braille ou Malala resolveram problemas", engajando-os em análise e avaliação (Forehand, 2010).

No ensino de matemática nos EUA, uma professora com experiência no Brasil planeja usar o construtivismo para dismantelar o "fixed-mindset paradigm" (paradigma de mentalidade fixa), citando Boaler e Dweck (2022), trocando a performance individual por tarefas colaborativas onde "o fracasso é bem-vindo como uma oportunidade para o 'crescimento do cérebro'".

4.5 Colaboração, investigação e as tensões da prática

As narrativas também trazem exemplos de investigação em ambientes tecnológicos e revelam as tensões da implementação. Em Hanói (Vietnã), um professor que leciona IA e Robótica em escolas públicas relata a dificuldade de aplicar o construtivismo em um "sistema profundamente tradicional e focado em testes" (*deeply traditional and test-driven system*) (Dang; Glewwe, 2017; Ngo, 2019). Ele usa projetos de IA (como planejar um evento escolar ou gerar arte) como uma forma de "ativar" o pensamento de ordem superior (King et al., 2016)³² em um contexto com recursos limitados (um tablet para sete alunos) e currículo restritivo.

A colaboração também é apresentada como uma ferramenta de *desenvolvimento profissional docente*. Em Paris (França), uma líder de inclusão descreve seu papel não como professora direta, mas como facilitadora de Comunidades de Aprendizagem Profissional (PLCs), onde ela e os professores "co-criam soluções" em vez de usar "checklists prontos", aplicando o construtivismo (Gagnon; Collay, 2005)¹⁹ à formação de adultos. Finalmente, a colaboração é apontada como uma estratégia-chave para contextos de ESL (Inglês como Segunda Língua), como descrito por uma professora nos EUA com experiência no Brasil, que a utiliza para criar um "ambiente de baixa ansiedade"

(*low anxiety environment*) (Lee & Wisconsin, 2014), permitindo que os alunos desenvolvam confiança e fluência entre pares.

5. IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As evidências reunidas indicam que *lifelong learning*, na perspectiva desta amostra internacional de professores, está intrinsecamente ligado à adoção de abordagens construtivistas e investigativas. Docentes em Istanbul, Roma, China, Espanha, Síria, Emirados Árabes Unidos, África do Sul, Belize, Taiwan, Nova Zelândia, Brasil, Coreia do Sul, Vietnã, França, Camboja e Estados Unidos relatam experiências em que o currículo é reorganizado em torno de problemas autênticos, projetos colaborativos e atividades que favorecem a reflexão e a agência estudantil.

Para a formação docente, isso implica repensar programas que ainda se apoiam fortemente em exposição teórica descontextualizada. Revisões da literatura sobre desenvolvimento profissional docente apontam que modelos tradicionais, curtos e teóricos, são frequentemente ineficazes (Vonk, 1995; Davini, 1995).⁹⁰ Em vez disso, é necessário oferecer oportunidades para que futuros professores vivenciem, analisem e reconstruam práticas à luz de referenciais como Vygotsky, Piaget, Bransford et al., Gagnon e Collay, Lombardi, King et al., Hess e outros. A formação eficaz é estruturada, contínua (Darling-Hammond et al., 2017)⁹¹ e modela práticas construtivistas, tratando os professores como parceiros e facilitadores da aprendizagem (Behera, 2014).⁶⁴ O uso de fóruns reflexivos, como o que gerou as narrativas aqui analisadas, mostra-se uma estratégia potente para articular teoria e prática, possibilitando que docentes de diferentes países aprendam uns com os outros e desenvolvam identidades profissionais marcadas pela investigação e pela colaboração (Holincheck, 2024; Admiraal et al., 2021).⁹²

Do ponto de vista de políticas educacionais, os casos sugerem que iniciativas que promovem intercâmbio internacional, programas globais de formação continuada e redes de aprendizagem entre escolas podem ter um impacto significativo no fortalecimento de culturas de *lifelong learning*. Políticas globais da UNESCO e da OECD já apontam nessa direção, enfatizando a necessidade de sistemas educacionais coerentes que apoiem o aprendizado ao longo da vida, da educação básica à superior (OECD, 2020; Unesco, 2023).¹ Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de condições estruturais para que professores possam exercer esse papel investigativo, como tempo para planejamento colaborativo, acesso a recursos (como visto no caso do Vietnã) e apoio institucional ao desenvolvimento profissional contínuo (Holincheck, 2024).⁹²

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas de professores que atuam em diferentes países da educação básica revela que lifelong learning não é um slogan, mas um processo que se concretiza em escolhas didáticas, na forma de organizar o trabalho pedagógico e nas trajetórias de vida dos próprios docentes. Em contextos diversos, como Turquia, Brasil, Nova Zelândia, Coreia do Sul, Camboja, Itália, China, Espanha, Belize, Vietnã, França e Estados Unidos, esses professores descrevem práticas que deslocam a aula da transmissão para a construção compartilhada de conhecimento, articulando investigação, colaboração, uso de materiais concretos, tecnologias e problematização de questões locais e globais.

O diálogo com autores como Vygotsky, Piaget, Bransford et al., Gagnon e Collay, Lombardi, King et al., Hess, Duffy e Raymer, Kong e Song, Reitinger et al., Woolfolk, Lillard, Ormrod et al., Boaler & Dweck e Macfarlane et al. mostra que essas práticas não são aleatórias, mas se apoiam em um corpo robusto de conhecimentos sobre como as pessoas aprendem. Ao mesmo tempo, as narrativas indicam que esse conhecimento teórico é continuamente apropriado, ressignificado e ampliado à medida que professores circulam entre países, sistemas e culturas. Uma revisão sistemática recente (2000-2022) sobre LLL confirmou que, embora exista uma vasta literatura teórica e política, há uma relativa lacuna de estudos empíricos (Al-Kurdi et al., 2023) ¹¹, o que torna a análise de narrativas de prática, como as deste artigo, ainda mais premente.

Conclui-se que políticas e programas de formação que levem a sério lifelong learning devem ir além de cursos pontuais ou atualizações técnicas (Vonk, 1995) ⁹⁰, investindo na criação de ecossistemas formativos em que docentes e estudantes aprendam em conjunto, ao longo do tempo e em diálogo com diferentes contextos (UIL; SHNU, 2025).¹⁰ As experiências analisadas mostram que isso já acontece, de forma potente, em salas de aula espalhadas pelo globo. Tornar visíveis essas práticas, articulá-las a referenciais teóricos sólidos e integrá-las a políticas de sistema é um passo decisivo para consolidar a educação básica como espaço privilegiado de aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ACHMAD, W. K. S. et al. Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**, v. 13, n. 3, 2024. ³¹
- ADMIRAAL, W. et al. Self-directed and peer learning, and community-based participatory research. In: RAN, A.; JOSEFBERG BEN-YEHOSHUA, Y. (Eds.). **Professional communities which encourage their autonomous learning process.**, 2021. ⁹³

- AL-KURDI, O. F. et al. Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 13, n. 4, p. 571-581, 2023. ¹¹
- AMBLER, T.; SINNAYAH, P.; LIM, J. Exploring Experience: Teacher Narratives and Narratives of Teaching. **Education Sciences**, v. 14, n. 12, p. 1375, 2024. ⁵⁰
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.
- BEHERA, S. K. Constructivist Approach in Teacher Professional Development: An Overview. **American Journal of Educational Research**, v. 2, n. 11, p. 1099-1103, 2014. ⁶⁴
- BOALER, J.; DWECK, C. S. **Mathematical mindsets**: unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2022.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Eds.). **How people learn: Brain, mind, experience, and school**. Expanded edition. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. p. 35-75. ⁵⁰
- COX, J. Teaching strategies that enhance higher-order thinking. **TeachHub.com**, 16 out. 2019.
- DANG, H. A.; GLEWWE, P. **Well begun, but aiming higher**: A review of Vietnam's education trends in the past 20 years and emerging challenges. RISE Working Paper, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. ⁹¹
- DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995. ⁹⁰
- DUFFY, T. M.; RAYMER, P. L. A practical guide and a constructivist rationale for inquiry based learning. **Educational Technology**, v. 50, n. 4, p. 3-15, 2010. ³⁶
- DUONG, T. N. N.; HERCZ, M. As there is a paucity of instrument investigating a hybrid teaching conception, the current study is seen as part of attempt to fill this gap. **Asia-Pacific Education Researcher**, 2024. ¹⁵

- FITRI, R. H. et al. The learn–think–act approach-based Sustainable Development Goals (SDGs) unit to enhance middle school students' SDG knowledge. *Sustainability*, v. 16, n. 2, p. 581, 2024. ⁶⁸
- FOREHAND, M. Bloom's taxonomy. *In*: OREY, M. (Ed.). **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**. Global Text, 2010.
- GAGNON, G. W. Jr.; COLLAY, M. **Constructivist learning design: Key questions for teaching to standards**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005. ¹⁷
- GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. **Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2018.
- GÓMEZ-LÓPEZ, M. et al. Universal Design for Learning (UDL) in teacher education: a systematic review. *Alteridad*, v. 20, n. 1, p. 1-14, 2025. ⁹⁷
- HANGGARA, Y.; SA'DIJAH, C.; QOHAR, A. Theory and practice of constructive approaches in mathematics learning. *JCP (Jurnal Cahaya Pendidikan)*, v. 9, n. 1, p. 27-34, 2023. ¹⁶
- HESS, K. **Rigor by design, not chance: Deeper thinking through actionable instruction and assessment**. Alexandria: ASCD, 2023.
- HOLINCHECK, N. Lifelong Learning Improves Teaching Skills. **George Mason University**, 03 set. 2024. ⁹²
- HONEBEIN, P. C. Seven pedagogical goals of constructivist learning environments. *In*: WILSON, B. G. (Ed.). **Constructivist learning environments: Case studies in instructional design**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996. ¹²
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 486–509, 2011. ⁵⁰
- KING, F. J.; GOODSON, L.; ROHANI, F. **Higher order thinking skills: Definition, teaching strategies, assessment**. Tallahassee: Center for Advancement of Learning and Assessment, 2016. ³²
- KONG, S. C.; SONG, Y. The impact of a principle-based pedagogical design on inquiry-based learning in a seamless learning environment in Hong Kong. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 17, n. 2, p. 127–141, 2014. ⁴²
- LEE, N.; WISCONSIN CENTER FOR EDUCATION RESEARCH. Collaborative learning for English language learners. **WIDA Research Brief**, 2014.
- LEE, S. **Bilingual Education in Early Montessori: A Case study of two Schools**. Apresentação de Conferência (AMS), 2018. ⁸⁴
- LILLARD, A. S. **Montessori: The science behind the genius**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2017.

- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1985. ⁶³
- LOMBARDI, P. **Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners**. LibreTexts, 2021. ²¹
- MACFARLANE, A.; MACFARLANE, S.; WEBBER, M. Social and emotional learning and indigenous education. *In*: FRYDENBERG, E.; MARTIN, A. J.; COLLIE, R. J. (Eds.). **Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific**. Springer, 2017. p. 237-254.
- MCLEOD, S. A. Constructivism as a theory for teaching and learning. **Simply Psychology**, 17 jul. 2019.
- MENDOZA, A. Methodological Challenges in Conducting Cross-Cultural/Language Research with Spanish Speakers: The Role of the Researcher/Translator. **The Qualitative Report**, v. 29, n. 1, p. 132-146, 2024. ⁵⁷
- NAEYC. Introdução. **Voices of Practitioners**, v. 19, n. 1, 2024. ⁵¹
- NGO, V. T. H. **The implementation of critical thinking in Vietnamese primary moral education classes**. Dpublication, 2019.
- NOBLE, H.; SMITH, J. Issues of validity and reliability in qualitative research. **Evidence-Based Nursing**, v. 18, n. 2, p. 34-35, 2015. ⁵⁹
- OCAK, I.; HOCAOGLU, N. Developing Co-Constructivism Scale at Science Courses for Secondary School Students. **Journal of Theoretical Educational Science**, v. 14, n. 4, p. 450-466, 2021. ¹⁴
- OECD. **Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework**. Paris: OECD Publishing, 2018. ⁶⁵
- OECD. **OECD Learning Compass 2030**. Paris: OECD Publishing, 2020. ³
- ORMROD, J. E. et al. **Educational psychology: Developing learners**. 10. ed. Hoboken: Pearson, 2022.
- PHILO-NOTES. **What is constructivism?** [Vídeo]. YouTube, 01 set. 2020.
- PIAGET, J. **To understand is to invent: The future of education**. New York: Grossman, 1973.
- RBB. **Maria Montessori: A Revolução na Educação**. Documentário. Roma: RBB, 2022.
- REITINGER, J.; HABERFELLNER, C.; BREWSTER, E. **Theory of inquiry learning arrangements: Research, reflection, and implementation**. Kassel: kassel university press, 2016.
- SARNOKO; ASROWI; GUNARHADI; USODO, B. Feasibility of a Problem-Based Social Constructivism Learning Model to Improve Higher-Order Thinking Skills among Primary School Students. **Journal of Education and e-Learning Research**, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2024. ¹⁴

SCHUNK, D. **Learning Theories: An Educational Perspective**. 6. ed. Pearson, 2012.

SHI, Y. et al. The effect of project-based learning on K-12 students' learning outcomes: a meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 2023. ³⁷

TCF (The Century Foundation). **Unlocking Potential: Expanding Public Montessori as a Path to Equitable Education**. TCF.org, 2024. ⁸²

UIL; SHNU. **Teachers and Educators as Lifelong Learners and as Facilitators of Lifelong Learning**. UNESCO Institute for Lifelong Learning & Shanghai Normal University, 2025. ⁹

UNESCO. **Apprendre à être: le monde de l'éducation aujourd'hui et demain** (Relatório Faure). Paris: UNESCO, 1972. ¹

UNESCO. **Lifelong learning: policy and practice**. Paris: UNESCO, 2023. ²

UNESCO. **Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession**. Paris: UNESCO, 2024. ⁷

VONK, J. H. C. Conceptualizing in-service teacher education. *In*: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education: New paradigms and practices**. New York: Teachers College Press, 1995. ⁹⁰

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WOOLFOLK, A. **Educational psychology**. 14. ed. Boston: Pearson, 2019.

WU, Y.; WANG, J. The Impact of STEM Project-Based Learning on Students' Creativity: A Meta-Analysis. **STEM Education**, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2025. ³⁸

XU, S.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry in China: Cultural complexities, theoretical frameworks, and ethical considerations. **Frontiers in Education**, v. 8, 2023. ⁵⁶

YURTSEVEN, N.; ARSLAN, S. The effects of the learn-think-act-based Education for Sustainable Development Goals (ESDG) program on secondary school students' sustainable living awareness. **Sustainability**, v. 17, n. 11, p. 4757, 2024. ⁷⁰

ZHANG, L. et al. Unraveling challenges with the implementation of universal design for learning: a systematic literature review. **Educational Psychology Review**, v. 36, n. 1, 2024. ³⁰

Referências citadas

1. Full article: Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation' - Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2023.2234089>
2. Education policies and strategies | UNESCO, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.unesco.org/en/education-policies>

3. The OECD Learning Compass 2030, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>
4. Future of Education and Skills 2030/2040 - OECD, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
5. Student Agency for 2030 (OECD) - The GRAD Partnership, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.gradpartnership.org/resources/student-agency-for-2030/>
6. OECD-Student Agency for 2030 | Resource - Arc, acessado em novembro 16, 2025, <https://arc.educationapps.vic.gov.au/learning/resource/49958dd2-d644-4b08-9529-9ceb922266b4?fuse=1>
7. Global report on teachers: What you need to know | UNESCO, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-what-you-need-know>
8. Global Report on Teachers | Teacher Task Force, acessado em novembro 16, 2025, <https://teachertaskforce.org/what-we-do/Knowledge-production-and-dissemination/global-report-teachers>
9. Teachers as lifelong learners | Institute for Lifelong Learning, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.uil.unesco.org/en/teachers-lifelong-learners>
10. Teachers and Educators as Lifelong Learners and as Facilitators of Lifelong Learning, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.uil.unesco.org/en/articles/teachers-and-educators-lifelong-learners-and-facilitators-lifelong-learning-0>
11. (PDF) Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/370800952_Lifelong_Learning_in_the_Educational_Setting_A_Systematic_Literature_Review
12. Constructivism as a Theory for Teaching and Learning - Simply Psychology, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>
13. Constructivism (philosophy of education) - Wikipedia, acessado em novembro 16, 2025, [https://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_\(philosophy_of_education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_(philosophy_of_education))
14. Search Results - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://eric.ed.gov/?q=Constructivism&pg=5>
15. Search Results - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, https://eric.ed.gov/?q=Constructivism&ffl=dtSince_2024
16. (PDF) Theory and practice of constructive approaches in mathematics learning, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/375503299_Theory_and_practice_of_constructive_approaches_in_mathematics_learning
17. Constructivist Learning Design: Key Questions for Teaching to Standards - George W. Gagnon, Michelle Collay - Google Books, acessado em novembro 16, 2025, https://books.google.com/books/about/Constructivist_Learning_Design.html?id=kbJyAwAAQBAJ
18. Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms, acessado em

- novembro 16, 2025, <https://www.abebooks.com/9780761921592/Designing-Learning-Elements-Constructivist-Classrooms-0761921591/plp>
19. ED451136 - Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms., 2001 - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://eric.ed.gov/?id=ED451136>
 20. Constructivist Learning Design : Key Questions for Teaching to, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.ebay.com/itm/187448576222>
 21. Instructional Methods Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners (Lombardi) - LibreTexts Social Sciences, acessado em novembro 16, 2025, [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Instructional_Methods_Strategies_and_Technologies_\(Lombardi_2018\)](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Instructional_Methods_Strategies_and_Technologies_(Lombardi_2018))
 22. Instructional Methods, Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners – Simple Book Publishing - Pressbooks.pub, acessado em novembro 16, 2025, <https://pressbooks.pub/mathforspecialeducators/>
 23. Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education - MDPI, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/620>
 24. Instructional Methods, Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners – Open Textbook - University System of New Hampshire Pressbooks, acessado em novembro 16, 2025, <https://pressbooks.usnh.edu/teachingdiverselearners/>
 25. Instructional Methods, Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners - O.E.R. - Texas A&M International University, acessado em novembro 16, 2025, <https://oer.tamui.edu/itemRecord.php?id=2025>
 26. Gabriele Lombardi - Google Scholar, acessado em novembro 16, 2025, <https://scholar.google.se/citations?user=wnSeviwAAAAJ&hl=th>
 27. Doug Lombardi - Google Scholar, acessado em novembro 16, 2025, <https://scholar.google.com/citations?user=QK5cl4AAAAJ&hl=en>
 28. (PDF) Lombardi Valle Rinaldi et al 2021 Learning wait EJOP AAM - ResearchGate, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/349961658_Lombardi_Valle_Rinaldi_et_al_2021_Learning_wait_EJOP_AAM
 29. Allison Lombardi - Google Scholar, acessado em novembro 16, 2025, <https://scholar.google.com/citations?user=uYK82EkAAAAJ&hl=en>
 30. Universal Design for Learning (UDL) in simulation-based health professions education - PMC - PubMed Central, acessado em novembro 16, 2025, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12164066/>
 31. Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review | Achmad | International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), acessado em novembro 16, 2025, <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/27134>
 32. Higher Order Thinking Skills - WordPress.com, acessado em novembro 16, 2025, <https://informationtips.files.wordpress.com/2016/02/higher-order-thinking-skills.pdf>
 33. Ludwika Goodson - Google Scholar, acessado em novembro 16, 2025, https://scholar.google.com/citations?user=cx2pu_IAAAAJ&hl=en
 34. Higher Order Thinking Skills • Definition • Teaching Strategies • Assessment |

- Semantic Scholar, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.semanticscholar.org/paper/Higher-Order-Thinking-Skills-%E2%80%A2-Definition-%E2%80%A2-%E2%80%A2-King-Goodson/87d86ac5de99237ff71c04161299a4db0d7db83d>
35. King, F. J., Goodson, L. & Rohani, F. (2018). Higher Order Thinking Skills Definition, Teaching Strategies, & Assessment. Florida A Publication of the Educational Services Program, Now Known as the Center for Advancement of Learning and Assessment, Florida. - References - Scirp.org, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2851043>
 36. The Effects of Inquiry-Based Learning and Student Achievement in the Science Classroom - Eagle Scholar, acessado em novembro 16, 2025, https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1391&context=student_research
 37. A study of the impact of project-based learning on student ... - Frontiers, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728/full>
 38. A meta-analysis of STEM project-based learning on creativity - AIMS Press, acessado em novembro 16, 2025, <https://aimspress.com/aimspress-data/steme/2025/2/PDF/steme-05-02-014.pdf>
 39. Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation – A Systematic Review with a Sustainable Focus - MDPI, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/11/4978>
 40. Improving Student Outcomes with Project-Based Learning - NWCommons, acessado em novembro 16, 2025, https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1615&context=education_masters
 41. Full article: Problem-based learning and student outcomes in higher education: a second-order meta-analysis - Taylor & Francis Online, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2025.2498084?af=R>
 42. EJ1031034 - The Impact of a Principle-Based Pedagogical Design on Inquiry-Based Learning in a Seamless Learning Environment in Hong Kong, Educational Technology & Society, 2014 - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1031034>
 43. The impact of a principle-based pedagogical design on inquiry-based learning in a seamless learning environment in Hong Kong - EdUHK Research Repository, acessado em novembro 16, 2025, <https://repository.eduhk.hk/en/publications/the-impact-of-a-principle-based-pedagogical-design-on-inquiry-bas-5>
 44. INQUIRY BASED LEARNING TO ENHANCE TEACHING - European Commission, acessado em novembro 16, 2025, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/cf1a25b1-14ed-4c62-81db-1d4754bb0725/3D_VOLUME1.pdf
 45. (PDF) Seamless Learning in Higher Education 2: Comparisons from International

- Educators on Changes During a Global Pandemic - ResearchGate, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/364317193_Seamless_Learning_in_Higher_Education_2_Comparisons_from_International_Educators_on_Changes_During_a_Global_Pandemic
46. Chapter 3: Positive Concepts of Seamless Learning - Pressbooks.pub, acessado em novembro 16, 2025, <https://pressbooks.pub/seamlesslearning2/chapter/chapter-3-positive-concepts-of-seamless-learning/>
 47. Seamless learning in the mobile age: A theoretical and methodological discussion on using cooperative inquiry to study digital kids on-the-move - ResearchGate, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/230625280_Seamless_learning_in_the_mobile_age_A_theoretical_and_methodological_discussion_on_using_cooperative_inquiry_to_study_digital_kids_on-the-move
 48. seamless learning in higher education 2 - UC Viden, acessado em novembro 16, 2025, https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/192100508/Seamless_Learning_2.pdf
 49. (PDF) The Impact of a Principle-based Pedagogical Design on Inquiry-based Learning in a Seamless Learning Environment in Hong Kong - ResearchGate, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/262424317_The_Impact_of_a_Principle-based_Pedagogical_Design_on_Inquiry-based_Learning_in_a_Seamless_Learning_Environment_in_Hong_Kong
 50. Exploring Experience: Teacher Narratives and Narratives of Teaching - MDPI, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/12/1375>
 51. The Pedagogical Narrative as a Form of Teacher Research | NAEYC, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.naeyc.org/resources/pubs/vop/dec2024/intro>
 52. Full article: Narratives from the North: Early Childhood Teachers' Narrative Identities in Place - Taylor & Francis Online, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2021.1983867>
 53. International Journal of Qualitative Studies in Education, Volume 38, Issue 10 (2025), acessado em novembro 16, 2025, <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current>
 54. A Qualitative Narrative Study of Teachers and Compassion Fatigue in Title I Elementary Schools - Drexel Research Discovery, acessado em novembro 16, 2025, <https://researchdiscovery.drexel.edu/esploro/outputs/doctoral/A-Qualitative-Narrative-Study-of-Teachers/991015363155004721>
 55. Teacher-Researchers' Reflective Narratives on Their Experiences at the Language Center Research Committee, Sultan Qaboos University, Oman - Digital Commons at NLU, acessado em novembro 16, 2025, <https://digitalcommons.nlu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=ie>
 56. Narrative inquiry in China - Frontiers, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1>

[327421/pdf](#)

57. Methodological Challenges in Conducting Cross ... - NSUWorks, acessado em novembro 16, 2025, <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol29/iss1/5/>
58. Narratives on Teaching and Teacher Education: An International Perspective, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/259580972_Narratives_on_Teaching_and_Teacher_Education_An_International_Perspective
59. Validity, reliability, and generalizability in qualitative research - PMC - NIH, acessado em novembro 16, 2025, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4535087/>
60. Identifying Validity in Qualitative Research: A Literature Review - Scholars Crossing, acessado em novembro 16, 2025, https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1046&context=busi_fac_pubs
61. Validity and Reliability within Qualitative Research in the Caring Sciences, acessado em novembro 16, 2025, https://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/54_goleman_special_14_3.pdf
62. Validity and Reliability in Qualitative Research, acessado em novembro 16, 2025, <https://csedresearch.org/validity-and-reliability-in-qualitative-research/>
63. Practical Guide to Achieve Rigor and Data Integration in Mixed Methods Research - PMC, acessado em novembro 16, 2025, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11625485/>
64. Constructivist Approach in Teacher Professional Development: An Overview, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/286196176_Constructivist_Approach_in_Teacher_Professional_Development_An_Overview
65. PISA 2018 Global Competence - OECD, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html>
66. Cadwrfaf Ymchwil Research Repository, acessado em novembro 16, 2025, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/456d5a55-6904-464c-b14a-5b123c0cd745/GC_paper.pdf
67. OECD Global Competence Guide | PDF | Sustainability - Scribd, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.scribd.com/document/786709346/OECD-Global-Competence-framework-1>
68. Development and Implementation of a Sustainable Development ..., acessado em novembro 16, 2025, <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/2/581>
69. Perceptions of education for sustainable development in Turkey, acessado em novembro 16, 2025, https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/320063544/2024_ARSLAN_CURLE_SDG_TURKEY.pdf
70. Developing Secondary School Students' Sustainable Living Awareness to Help Achieve the Sustainable Development Goals - MDPI, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/11/4757>
71. Sustainable development goals in the English language high school curriculum in

- Turkey, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/354935476_Sustainable_development_goals_in_the_English_language_high_school_curriculum_in_Turkey
72. The project-based learning model and its contribution to student creativity: A review - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1423028.pdf>
 73. A Trial Patch to Sustainable Development: Perspectives from Extracurricular Activities of Elementary Schools in Turkey - PubMed Central, acessado em novembro 16, 2025, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8769776/>
 74. Full article: Provincializing the OECD-PISA global competences project, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2021.1887725>
 75. (PDF) Provincializing the OECD-PISA global competences project - ResearchGate, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/349370631_Provincializing_the_OECD-PISA_global_competences_project
 76. What did the PISA 2018 global competence test assess, and why is it important? - YouTube, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=akQCvg6rS6o>
 77. Global competence - OECD, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence.html>
 78. Global competence - OECD, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.oecd.org/en/topics/global-competence.html>
 79. Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA 2018 Study - Council of Ministers of Education, Canada, acessado em novembro 16, 2025, https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/419/PISA2018_GC_Report_EN.pdf
 80. A Critical Analysis of OECD's 'Global Competence' Framework - Scholarship@Western, acessado em novembro 16, 2025, <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6373/>
 81. A Qualitative Case Study of Montessori Approaches to Learning Amidst the COVID-19 Pandemic in Iowa - UNI ScholarWorks, acessado em novembro 16, 2025, <https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1956&context=hpt>
 82. Unlocking Potential: Expanding Public Montessori as a Path to Equitable Education, acessado em novembro 16, 2025, <https://tcf.org/content/commentary/unlocking-potential-expanding-public-montessori-as-a-path-to-equitable-education/>
 83. A Catholic internationalisation of the Montessori Method: two case studies in London and Rome (1910-1952) - Cairn, acessado em novembro 16, 2025, <https://shs.cairn.info/revue-les-etudes-sociales-2022-1-page-157?lang=fr>
 84. Bilingual Education in Early Montessori A Case study of two Schools, acessado em novembro 16, 2025, <https://amshq.org/wp-content/uploads/2025/03/Bilingual-Education-in-Early-Montessori-A-Case-study-of-two-Schools-2018-Conference.pdf>
 85. ED478568 - An Analysis of a Public School Prekindergarten Bilingual Montessori

- Program., 2003-Apr-24 - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://eric.ed.gov/?id=ED478568>
86. Redalyc.Task-based Language Learning in Bilingual Montessori Elementary Schools, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.redalyc.org/pdf/6645/664573515008.pdf>
 87. (PDF) Task-based Language Learning in Bilingual Montessori Elementary Schools: Customizing Foreign Language Learning and Promoting L2 Speaking Skills - ResearchGate, acessado em novembro 16, 2025, https://www.researchgate.net/publication/350026692_Task-based_Language_Learning_in_Bilingual_Montessori_Elementary_Schools_Customizing_Foreign_Language_Learning_and_Promoting_L2_Speaking_Skills
 88. Bilingual education for young children: review of the effects and consequences - PMC, acessado em novembro 16, 2025, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6168086/>
 89. Students of Color and Public Montessori Schools: A Review of the Literature - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161350.pdf>
 90. Teacher professional development: an international review of the literature, acessado em novembro 16, 2025, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
 91. Effective Teacher Professional Development - ERIC, acessado em novembro 16, 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
 92. Lifelong Learning Improves Teaching Skills | CEHD, acessado em novembro 16, 2025, <https://cehd.gmu.edu/features/2024/09/03/lifelong-learning-improves-teaching-skills/>
 93. Lifelong learning processes in professional development for online teachers during the Covid era - Frontiers, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1041800/full>
 94. What you need to know on lifelong learning - UNESCO, acessado em novembro 16, 2025, <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>
 95. LIFELONG LEARNING FOR ALL POLICY DIRECTIONS - OECD, acessado em novembro 16, 2025, [https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2/En/pdf](https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2/En/pdf)
 96. Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature ..., acessado em novembro 16, 2025, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10182754/>
 97. Universal Design for Learning. A systematic review of its ... - Alteridad, acessado em novembro 16, 2025, <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/9488/9035>

PARTE II
- FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA
CONTEMPORANEIDADE -

Capítulo 12

**DOCÊNCIA, GÊNERO E SABERES PROFISSIONAIS: FORMAÇÃO
DOCENTE COMO INFRAESTRUTURA DE INCLUSÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**Sheila Beatriz Ost²³Hildegard Susana Jung²⁴**1 INTRODUÇÃO**

Este artigo integra os estudos desenvolvidos no âmbito da tese de doutorado da autora, intitulado *TRANSDOCÊNCIA: entre TRANSições e pedagogias TRANSformadoras* e que se dedica à análise das trajetórias formativas, das condições de trabalho e dos processos de reconhecimento profissional de docentes transexuais no ensino fundamental da rede pública. Apresenta-se como um recorte teórico-analítico de uma pesquisa qualitativa mais ampla, articulando análise teórica e reflexão empírica, com o objetivo de problematizar a formação docente como infraestrutura institucional de inclusão, a partir de contribuições da formação docente, da sociologia do trabalho docente e das epistemologias feministas.

A formação docente ocupa lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente quando se trata de compreender como a escola pública responde às demandas de inclusão, diversidade e justiça social. No contexto brasileiro, tais debates ganham densidade diante da ampliação do acesso à educação básica, da intensificação das políticas curriculares nacionais e da emergência de conflitos morais e políticos em torno de gênero e sexualidade. Este artigo parte do pressuposto de que a formação docente não é um campo neutro, tampouco um conjunto de técnicas a serem aplicadas de modo universal. Trata-se de um espaço de disputas, no qual se definem projetos de escola, concepções de profissionalidade e regimes de verdade que legitimam ou deslegitimam determinadas existências no interior do sistema educacional.

A presença de professores e professoras transexuais na educação básica atua, nesse sentido, como um analisador privilegiado das normas que organizam a escola. Suas trajetórias evidenciam como a docência é atravessada por expectativas de gênero, sexualidade e moralidade que extrapolam o domínio do conteúdo disciplinar e incidem diretamente sobre o reconhecimento profissional, a permanência no cargo e a legitimidade do trabalho pedagógico. Assim, discutir formação docente a partir dessas trajetórias implica deslocar o debate do plano abstrato para o plano do trabalho real, vivido e narrado, no qual saberes, competências e decisões ético-políticas se entrelaçam.

²³ Doutora em Educação na Universidade La Salle – bolsista da Prefeitura Municipal de Canoas, RS. Mestre em Educação. Professora da Rede Pública de Educação Básica de Canoas, RS. E-mail: sheila.ost@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6512-8772>

²⁴ Pós-doutora em Educação e Ciências Econômicas, doutora e mestre em Educação. Universidade La Salle, e-mail hildegard.jung@unilasall.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

O objetivo deste artigo é analisar a formação docente como infraestrutura de inclusão, articulando saberes profissionais, gestão da complexidade do ensino e conhecimento pedagógico do conteúdo, à luz das políticas públicas de educação no Brasil. Busca-se demonstrar que gênero e sexualidade não constituem temas periféricos, mas dimensões estruturantes da prática docente, especialmente no ensino fundamental, onde normas sociais e moralidades circulam de forma intensa. Para tanto, mobilizam-se contribuições teóricas de Nóvoa (2009), Tardif (2008; 2014), Perrenoud (2000) e Shulman (1986; 1987), tensionadas por epistemologias feministas que problematizam a neutralidade do conhecimento e afirmam seu caráter situado, corporificado e político.

2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE DISPUTA E PRODUÇÃO DE PROFISSIONALIDADE

A formação docente tem sido historicamente concebida, em muitos contextos, como um processo de transmissão de conteúdos e técnicas pedagógicas. Essa concepção, ainda presente em políticas e programas de formação inicial e continuada, tende a reduzir o trabalho docente à aplicação de prescrições curriculares e metodológicas definidas externamente à escola. António Nóvoa (2009) problematiza essa lógica ao afirmar que formar professores não é apenas oferecer cursos, mas construir uma profissionalidade sustentada por identidades, trajetórias e coletivos profissionais.

Para Nóvoa (2009), a docência se constitui como uma forma de pertença a um campo profissional, no qual saberes, valores e práticas são produzidos e compartilhados. Essa perspectiva desloca a formação de uma lógica individualizante para uma lógica institucional e coletiva, na qual a escola se torna espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Tal deslocamento é particularmente relevante quando se analisam as tensões de gênero e sexualidade na docência, pois essas não incidem apenas sobre o que se ensina, mas sobre quem pode ensinar, em quais condições e com que grau de reconhecimento.

Ao propor o conceito de disposição, Nóvoa (2009) busca superar uma visão excessivamente técnica das competências docentes, enfatizando a articulação entre dimensões pessoais e profissionais na constituição da identidade docente. A disposição não é entendida como um traço natural, mas como uma construção social e cultural que se produz na relação entre o sujeito, a instituição e o contexto histórico. Nesse sentido, a profissionalidade docente não pode ser dissociada da personalidade do professor, pois é no entrelaçamento entre história de vida, cultura profissional e contexto institucional que o trabalho docente ganha sentido.

Essa abordagem permite compreender que a inclusão de docentes transexuais não pode ser reduzida a ações pontuais de sensibilização ou tolerância. Trata-se de uma questão de profissionalidade e de política institucional, que envolve regras, dispositivos e práticas capazes de garantir reconhecimento, permanência e condições de trabalho dignas. Quando a

formação docente ignora essas dimensões, a diversidade tende a ser tratada como exceção, e não como princípio estruturante do projeto educativo.

3 SABERES DOCENTES E A DESLEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO DO TRABALHO

A contribuição de Maurice Tardif (2008; 2014) é central para compreender a docência como um trabalho sustentado por saberes plurais, produzidos na articulação entre formação inicial, currículo, disciplinas, experiência e contexto institucional. Ao deslocar o foco da análise para os saberes do trabalho, Tardif rompe com a ideia de que o professor é mero transmissor de conhecimentos produzidos em outros espaços. Ao contrário, ele evidencia que o trabalho docente mobiliza saberes heterogêneos, construídos no cotidiano da escola e nas relações estabelecidas com alunos, colegas, gestão e políticas educacionais.

Entretanto, apesar de sua centralidade para o funcionamento do sistema educacional, os saberes docentes permanecem socialmente desvalorizados. Como afirma Tardif (2014), os professores ocupam uma posição estratégica, porém subalterna, no campo dos saberes, sendo frequentemente reconhecidos apenas como portadores ou transmissores de conhecimentos de “segunda mão”. Essa deslegitimação tem implicações profundas para a formação docente, pois limita o reconhecimento do saber produzido na prática e reforça a dependência de prescrições externas.

No contexto desta pesquisa, essa deslegitimação adquire contornos específicos quando se trata de docentes transexuais. Suas experiências e estratégias de enfrentamento da heteronormatividade escolar raramente são reconhecidas como saberes legítimos, sendo muitas vezes tratadas como questões pessoais ou identitárias, e não como dimensões do trabalho docente. Ao situar os saberes no interior do trabalho e da experiência, Tardif (2014) oferece uma chave analítica fundamental para compreender a formação docente como produção de condições de possibilidade, e não como prescrição abstrata.

4 DOCÊNCIA COMO GESTÃO DA COMPLEXIDADE

A partir da compreensão dos saberes docentes como construções situadas e historicamente deslegitimadas, impõe-se o aprofundamento da análise sobre como os professores agem diante das situações concretas que atravessam o cotidiano escolar. Philippe Perrenoud (2000) contribui de forma decisiva ao compreender a docência como um trabalho de gestão da complexidade. Para o autor, ensinar não se reduz à aplicação de métodos ou à execução de prescrições curriculares, mas envolve a mobilização de esquemas de ação, saberes incorporados e competências construídas na experiência.

A complexidade do ensino reside na imprevisibilidade das situações, na heterogeneidade dos sujeitos e na necessidade constante de tomada de decisões em tempo real. O professor atua em um espaço de tensões permanentes entre normas institucionais, expectativas sociais, singularidades dos alunos e

condições concretas de trabalho. Nesse contexto, a ação docente exige leitura contextual, julgamento prático e regulação contínua da ação.

No ensino fundamental, essa gestão da complexidade é particularmente evidente, uma vez que normas sociais e moralidades circulam intensamente no cotidiano escolar. Questões de gênero e sexualidade emergem não como conteúdos previamente definidos, mas como situações-problema que exigem posicionamento ético e institucional. Para docentes transexuais, essa complexidade se intensifica, pois o próprio corpo docente se torna parte da situação, exigindo estratégias de regulação que articulem profissionalidade, reconhecimento e proteção de direitos.

Perrenoud (2000) também permite problematizar os limites do uso acrítico da noção de competência, especialmente quando capturada por políticas tecnocráticas de formação e avaliação. Nessas políticas, a competência tende a ser reduzida à performance individual, apagando desigualdades estruturais e transferindo responsabilidades institucionais para os professores. Neste artigo, sustenta-se que competência deve ser compreendida como capacidade situada de julgar e agir em situações didáticas e ético-políticas concretas, e não como mero indicador de desempenho.

5 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E ENSINO DE TEMAS SENSÍVEIS

O deslocamento operado por Perrenoud (2000) ao compreender o ensinar como gestão da complexidade abre caminho para aprofundar a análise sobre o tipo de conhecimento profissional que sustenta a ação docente. Nesse horizonte, as contribuições de Lee Shulman (1986; 1987) tornam-se fundamentais. Ao formular o conceito de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), Shulman (1986; 1987) argumenta que não basta conhecer um tema de modo abstrato; é necessário saber como ensiná-lo a públicos concretos, mobilizando exemplos, analogias, sequências didáticas, critérios de avaliação e leitura de contexto.

O ponto duro dessa formulação reside no reconhecimento de que o conhecimento pedagógico do conteúdo não é neutro nem automaticamente transferível. Ele se constrói na intersecção entre saber disciplinar, compreensão dos estudantes, contexto institucional e decisões didáticas situadas. Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino de temas atravessados por disputas morais e políticas, como gênero e sexualidade no ensino fundamental.

Ensinar esses temas não se reduz à posse de informações corretas ou à adesão a discursos normativos sobre diversidade. Trata-se de um conhecimento profissional específico, que exige do professor capacidade de traduzir conteúdos em práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, às relações de poder e às condições institucionais. O PCK, nesse sentido, recoloca a formação docente no terreno do trabalho real e da responsabilidade ética.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS, BNCC E TEMAS TRANSVERSAIS

A discussão sobre formação docente, saberes profissionais e conhecimento pedagógico do conteúdo não pode ser dissociada dos marcos normativos que regulam o currículo e o trabalho pedagógico no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um dispositivo central nesse debate, ao explicitar competências gerais e habilidades que atravessam todas as áreas do conhecimento. Embora a BNCC não trate de gênero e sexualidade de forma direta e sistemática, ela convoca os professores a lidar com valores, convivência, diversidade e direitos humanos.

Essa convocação, entretanto, só se materializa no trabalho pedagógico se houver uma formação docente capaz de traduzir princípios normativos em práticas situadas. A incorporação de temas transversais no currículo reforça a ideia de que o ensino envolve a mediação de questões sociais, éticas e culturais que atravessam a experiência escolar. Gênero e sexualidade emergem, assim, como temas transversais por excelência, exigindo leitura de contexto, sensibilidade pedagógica e posicionamento ético.

Quando a formação docente não oferece suporte consistente para esse trabalho, a escola tende a individualizar responsabilidades e a tratar a diversidade como exceção. Nesse cenário, docentes transexuais e LGBTQIAPN+ são frequentemente convertidos em referências isoladas, sobrecarregados pela expectativa de representar a diversidade e resolver conflitos que são, na verdade, institucionais.

7 EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS, CONHECIMENTO SITUADO E FORMAÇÃO DOCENTE

A incorporação das epistemologias feministas ao debate sobre formação docente permite aprofundar, de maneira crítica, as bases epistemológicas que sustentam tanto as políticas educacionais quanto as práticas formativas. Ao tensionar a noção de objetividade neutra, autoras como Donna Haraway (1988, 1995, 2003, 2016, 2019, 2021, 2022, 2023, 2025) propõem a ideia de conhecimentos situados, enfatizando que todo processo de produção de saber é atravessado por posições corporificadas, relações de poder e contextos históricos específicos. Para esta tese-artigo, essa perspectiva é central, pois evidencia que a formação docente não opera em um vazio epistemológico: ela produz modos legítimos de conhecer, ensinar e existir na escola.

Ao articular formação docente, gênero e sexualidade, as epistemologias feministas permitem explicitar que aquilo que se apresenta como currículo, competência ou saber profissional carrega marcas normativas que regulam corpos, identidades e performances docentes. A pretensa neutralidade das políticas de formação tende a ocultar o fato de que determinados sujeitos — em especial docentes transexuais e LGBTQIAPN+ — são permanentemente convocados a justificar sua presença, sua autoridade pedagógica e sua legitimidade profissional. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico não apenas transmite conteúdos, mas produz fronteiras simbólicas entre o que é considerado ensinável, dizível e legítimo no interior da escola.

A noção de conhecimento situado dialoga diretamente com os aportes de Tardif (2008; 2014), Perrenoud (2000) e Shulman (1886; 1987) ao reafirmar que o saber docente se constrói na experiência, na prática e na relação com contextos concretos. Contudo, as epistemologias feministas acrescentam um elemento decisivo: a necessidade de reconhecer que esses contextos são atravessados por desigualdades de gênero, sexualidade, raça e classe, que incidem tanto sobre os estudantes quanto sobre os próprios professores. Assim, pensar a formação docente como infraestrutura de inclusão implica assumir uma postura epistemológica comprometida com a visibilização das relações de poder que estruturam o cotidiano escolar.

Nesse horizonte, formar professores para lidar com gênero e sexualidade não se reduz à oferta de conteúdos informativos ou à adesão a discursos de tolerância. Trata-se de produzir condições para que os docentes desenvolvam leituras críticas da instituição escolar, reconheçam os efeitos normativos do currículo e sejam capazes de agir eticamente em contextos marcados por conflitos e disputas morais. As epistemologias feministas, ao recusarem o apagamento do sujeito do conhecimento, reforçam a ideia de que a formação docente deve assumir explicitamente seu caráter político, sem, contudo, abrir mão do rigor teórico e da responsabilidade pública.

8 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E TRABALHO REAL

A partir do percurso teórico desenvolvido neste artigo, torna-se possível delinear algumas implicações concretas para a formação docente, especialmente no contexto do ensino fundamental e das políticas públicas de educação no Brasil. Compreender a formação como infraestrutura de inclusão exige deslocar o foco de ações pontuais ou episódicas para a construção de políticas formativas articuladas ao trabalho real da escola, envolvendo currículo, gestão, avaliação e cultura institucional.

No âmbito da formação inicial, isso implica repensar os currículos dos cursos de licenciatura, de modo a integrar de forma transversal e consistente as discussões sobre gênero, sexualidade, direitos humanos e diversidade. Tal integração não deve ocorrer como disciplinas isoladas ou optativas, mas como eixo estruturante da profissionalidade docente, dialogando com os saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais. A ausência desse debate na formação inicial contribui para a reprodução do improvisado no exercício da docência e para a naturalização da heteronormatividade como padrão institucional.

No que se refere à formação continuada, as análises desenvolvidas indicam a necessidade de programas baseados em situações-problema reais, ancorados no cotidiano das escolas e nas demandas concretas dos docentes. Episódios de discriminação, conflitos envolvendo nome social, comunicação com famílias, uso de materiais didáticos e gestão de sala de aula devem ser tratados como objetos legítimos de formação, e não como exceções ou temas sensíveis a serem evitados. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser mero

instrumento de atualização técnica e passa a funcionar como espaço de construção coletiva de saberes profissionais e de fortalecimento da cultura institucional.

Para as redes de ensino e gestores públicos, compreender a formação docente como infraestrutura de inclusão implica assumir responsabilidade institucional pela implementação das políticas de gênero e sexualidade. Isso envolve a criação de protocolos claros, a adequação de sistemas administrativos, a oferta de suporte pedagógico e jurídico aos docentes e o enfrentamento explícito de práticas discriminatórias no interior das escolas. Transferir essa responsabilidade exclusivamente para professores individuais – em especial para docentes transexuais e LGBTQIAPN+ – significa reproduzir desigualdades e fragilizar as condições de permanência e reconhecimento profissional.

Por fim, as reflexões apresentadas reforçam a necessidade de articular formação docente, políticas curriculares e epistemologias críticas como dimensões indissociáveis de um projeto educativo comprometido com a inclusão. Ao reconhecer que ensinar é gerir complexidade e que o conhecimento pedagógico é situado, este artigo sustenta que a formação docente deve ser pensada como política pública estruturante, capaz de produzir condições institucionais para que a diversidade não seja tratada como exceção, mas como parte constitutiva da escola pública democrática.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram sustentar a formação docente como uma infraestrutura de inclusão, compreendida não como um conjunto de ações pontuais ou discursos normativos, mas como um campo estruturante do trabalho pedagógico, atravessado por disputas epistemológicas, políticas e institucionais. Ao articular contribuições de Nóvoa (2009), Tardif (2008; 2014), Perrenoud (2000) e Shulman (1986; 1987) com aportes das epistemologias feministas, buscou-se evidenciar que ensinar é gerir complexidade em contextos marcados por desigualdades, conflitos morais e regimes de reconhecimento que incidem de forma diferenciada sobre os sujeitos docentes.

A incorporação das epistemologias feministas e da noção de conhecimento situado revelou-se central para problematizar a aparente neutralidade das políticas de formação e dos saberes profissionais. Ao reconhecer que todo conhecimento é produzido a partir de posições corporificadas e contextos históricos específicos, este artigo reforça a ideia de que a formação docente não apenas transmite conteúdos ou metodologias, mas produz modos legítimos de existir, ensinar e ser reconhecido na escola. Nesse sentido, as trajetórias de docentes transexuais operam como analisadores críticos das normas que estruturam a profissionalidade docente, explicitando como gênero e sexualidade atravessam os saberes do trabalho, a gestão da sala de aula e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

As contribuições de Tardif (2008; 2014) e Perrenoud (2000) permitiram compreender que os saberes docentes e as competências profissionais não podem ser reduzidos a indicadores de desempenho ou a prescrições tecnocráticas. Ao contrário, trata-se de capacidades situadas de julgamento e ação, construídas na experiência e permanentemente tensionadas pelas condições concretas de trabalho. Essa leitura é particularmente relevante quando se observa que, no cotidiano do ensino fundamental, questões de gênero e sexualidade emergem como situações-problema imprevisíveis, exigindo dos professores decisões ético-políticas em tempo real. A docência, assim, configura-se como um trabalho de regulação contínua da complexidade, no qual o reconhecimento institucional é condição para a permanência e a legitimidade profissional.

A noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, proposta por Shulman (1986; 1987), reforça esse argumento ao evidenciar que não basta conhecer temas sensíveis como gênero e sexualidade em nível conceitual. É necessário saber como ensiná-los a públicos concretos, em contextos específicos, mobilizando estratégias didáticas, critérios de avaliação e leituras de contexto que considerem as relações de poder e as normas morais em circulação na escola. Esse ponto duro da discussão recoloca a formação docente no terreno do trabalho real, afastando-a tanto do imprevisto individual quanto de abordagens normativas descoladas da prática.

No campo das políticas públicas, a análise da BNCC e dos temas transversais evidencia que a promoção da diversidade e dos direitos humanos depende menos da explicitação formal de conteúdos e mais da existência de condições formativas e institucionais que sustentem sua materialização no cotidiano escolar. Quando tais condições não são garantidas, observa-se a tendência de individualização das responsabilidades, na qual docentes transexuais e LGBTQIAPN+ são convertidos em referências isoladas, sobrecarregadas pela expectativa de resolver conflitos que são, fundamentalmente, de ordem institucional.

As implicações deste estudo para a formação docente apontam para a necessidade de políticas formativas articuladas ao trabalho real da escola, capazes de integrar gênero e sexualidade como dimensões estruturantes da profissionalidade docente. Isso envolve repensar currículos de formação inicial, fortalecer programas de formação continuada baseados em situações-problema concretas e assumir, no âmbito das redes de ensino, responsabilidades institucionais claras no enfrentamento da discriminação e da heteronormatividade. A formação docente, nesse horizonte, deixa de ser um apêndice das políticas educacionais e se afirma como condição de possibilidade para uma escola pública comprometida com a justiça curricular e o reconhecimento das diferenças.

Por fim, ao situar este artigo como parte integrante de uma pesquisa de doutorado em andamento, destaca-se seu caráter de recorte teórico-analítico de uma investigação mais ampla, que articula empiria e teoria na análise das trajetórias de docentes transexuais no ensino fundamental. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o aprofundamento do debate

acadêmico e para a formulação de políticas públicas que reconheçam a docência como trabalho ético-político, sustentado por saberes situados, condições institucionais e compromissos coletivos com a inclusão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2026.
- HARAWAY, Donna J. **Situated Knowledges**: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, v.14 n.3, p.575-599, 1988. (Publicado em português como “Saberes localizados: a questão científica no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”).
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 20 maio 2021.
- HARAWAY, Donna J. **The Companion Species Manifesto**: Dogs, People, and Significant Otherness. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.
- HARAWAY, Donna. Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica**, v. 3, n. 5, p. 139-146, 2016.
- HARAWAY, Donna J. **Staying with the Trouble**: Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.
- HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019 [1985].
- HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2021.
- HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies de companhia**. Lisboa: Orfeu Negro, 2022.
- HARAWAY, Donna. **A reinvenção da natureza**: símios, ciborgues e mulheres. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.
- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.
- HARAWAY, Donna. **A antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Editora Lisboa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n.2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205741319300302> Acesso em: 12/01/2026.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundarions of the new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://www.harvardeducationalreview.org/content/57/1/1> Acesso em: 12/01/2026.

TARDIF, Maurice (org.) **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 13

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS LATINO-AMERICANO E AFRICANO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE DIANTE DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOSMatheus Teles Carneiro²⁵**1 INTRODUÇÃO**

A formação docente ocupa lugar estratégico nos debates educacionais contemporâneos, porque condiciona a qualidade das práticas pedagógicas, a permanência estudantil, o desenvolvimento de competências no século XXI e, sobretudo, a capacidade dos sistemas de ensino responderem a desigualdades históricas. Em contextos marcados por mudanças tecnológicas aceleradas, por reconfigurações do trabalho, por novos repertórios culturais juvenis e por disputas curriculares, torna-se insuficiente compreender a docência como simples “domínio de conteúdo” acrescido de técnicas de transmissão. A docência é uma profissão complexa, constituída por saberes, decisões e responsabilidades éticas que se renovam cotidianamente e se realizam em condições institucionais muitas vezes desafiadoras.

No âmbito do Seminário Temático Internacional e Interinstitucional: Desafios Educacionais Contemporâneos nos Contextos Latino-Americano e Africano, essa centralidade ganha densidade ao articular interlocuções entre realidades com trajetórias históricas e institucionais distintas. A ementa do componente propõe refletir sobre desafios impostos pela contemporaneidade à educação, debater aproximações e distanciamentos de diferentes países e investigar perspectivas futuras para ações e pesquisas colaborativas. Nessa moldura, discutir formação docente significa, também, discutir como a escola se organiza, como políticas se implementam, como a profissão se torna (ou não) atrativa e como práticas pedagógicas inovadoras se consolidam em contextos de desigualdade.

Este capítulo assume como problema de pesquisa: quais aproximações e distanciamentos se evidenciam entre Brasil e Moçambique no campo da formação docente, considerando políticas de formação inicial e continuada, condições de trabalho e desafios contemporâneos para a profissionalização do magistério? A escolha de Brasil e Moçambique atende, ao mesmo tempo, ao diálogo latino-americano-africano proposto pelo Seminário e a uma estratégia analítica: confrontar um sistema de grande escala e trajetória institucional relativamente consolidada (Brasil) com um sistema em expansão e reconstrução de capacidades (Moçambique), sem reduzir nenhum dos dois a estereótipos de “modelo” ou “carência”. Em outras palavras, a comparação é aqui um instrumento de compreensão e não de hierarquização.

²⁵ Mestrando em Educação na Universidade La Salle. Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: matheus.carneiro2010@gmail.com

O objetivo geral é analisar comparativamente aspectos estruturais e políticos da formação docente em Brasil e Moçambique, enfatizando implicações para a prática pedagógica, a equidade educacional e a governança escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (i) sistematizar conceitos-chave e debates contemporâneos sobre formação docente, conectando profissionalização, inovação pedagógica e participação; (ii) caracterizar elementos de política e contexto educacional em ambos os países, articulando diretrizes, programas e desafios de implementação; (iii) discutir aproximações e distanciamentos, indicando possibilidades de aprendizagem mútua; e (iv) apontar perspectivas futuras e possibilidades no âmbito educacional, especialmente aquelas que podem favorecer cooperação interinstitucional e produção de conhecimento comparado.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio analítico de natureza qualitativa, baseado em revisão bibliográfica orientada por leituras indicadas no Seminário e em documentos institucionais e relatórios de organismos nacionais e internacionais que tratam de política educacional, planejamento setorial e desenvolvimento da profissão docente. A comparação aqui é interpretativa: não busca estabelecer “rankings” ou equivalências rígidas entre sistemas; procura, antes, compreender como problemas similares (por exemplo, escassez de professores, necessidade de formação continuada, desafios de financiamento e governança) se configuram em cenários diferentes e como essas diferenças impactam escolhas formativas e práticas escolares.

Este texto parte de duas premissas. A primeira é que a formação docente, para produzir efeitos consistentes, precisa ser pensada como trajetória e não como evento isolado. Isso implica discutir formação inicial, entrada na carreira, apoio ao professor iniciante, desenvolvimento profissional em serviço, condições de trabalho e reconhecimento social como dimensões interdependentes. A segunda premissa é que a formação docente é inseparável da governança escolar e do suporte institucional: professores se desenvolvem em ecossistemas organizacionais (escolas, redes, comunidades), e não apenas em espaços individuais de estudo. Assim, inovações pedagógicas dependem de liderança, cultura colaborativa, participação comunitária e políticas coerentes.

Por fim, o capítulo organiza-se em quatro seções. A Seção 2 apresenta a fundamentação teórica, mobilizando discussões sobre formação docente como política e prática profissional, saberes da docência, inovação pedagógica e aprendizagem significativa, didática circunstancial e governança/participação comunitária, além de desafios transversais (escassez, equidade, tecnologia e financiamento). A Seção 3 realiza a análise e discussão, caracterizando elementos de Brasil e Moçambique e, em seguida, sistematizando aproximações, distanciamentos e possibilidades de cooperação. A Seção 4 apresenta as considerações finais e indica perspectivas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente pode ser compreendida como um processo contínuo que integra formação inicial, inserção profissional, desenvolvimento continuado e (re)construção de identidades ao longo do tempo. Essa compreensão processual é decisiva porque desloca a ideia de “formação” como etapa fechada para uma trajetória sustentada, em que o professor aprende com a prática, com a reflexão sobre a prática, com pares e com dispositivos institucionais de apoio. No Seminário, essa agenda aparece articulada à discussão dos desafios contemporâneos: precarização, mudanças curriculares, pressões por resultados, desigualdade social, novos modos de aprender e demandas de inclusão.

Um eixo teórico central é o da profissionalização docente. Sob essa perspectiva, formar professores significa criar condições para que a docência se constitua como profissão com conhecimentos específicos, ética própria, responsabilidade pública e autonomia técnica sustentada por evidências e por reflexão crítica. Tardif (2002) contribui ao enfatizar que o trabalho docente se organiza a partir de um conjunto plural de saberes (saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais), produzidos e mobilizados em diferentes lugares. Essa leitura é útil porque ajuda a compreender por que políticas centradas apenas em conteúdo ou apenas em metodologia falham: a docência é síntese de conhecimentos e julgamentos situados.

Outro aporte relevante é o paradigma da prática reflexiva. Schön (2000) argumenta que profissionais enfrentam situações indeterminadas e complexas que não se resolvem com aplicação mecânica de teorias; exigem reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, isto é, capacidade de interpretar o problema, testar hipóteses e aprender com a experiência. Para a formação docente, isso implica valorizar dispositivos de análise da prática (observação, registros, portfólios, discussão de casos, mentorias), que aproximem universidade e escola e permitam transformar experiência em conhecimento profissional.

Complementarmente, Shulman (1986) destaca a ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), isto é, o tipo de conhecimento que permite ao professor transformar conteúdos disciplinares em formas ensináveis: exemplos, explicações, tarefas, representações e estratégias de avaliação. Esse conceito é especialmente importante quando se trata de formação docente em contextos de desigualdade, porque ensinar bem envolve saber o que ensinar e como ensinar para estudantes concretos, com repertórios culturais específicos, níveis distintos de aprendizagem e condições variadas de estudo.

Por fim, Nóvoa (1992) reforça que a profissão docente se constrói coletivamente, articulando formação, identidade e condições institucionais. A docência não é apenas soma de competências individuais; é um campo profissional com cultura, valores e modos de reconhecimento. Esse ponto dialoga diretamente com a proposta comparativa do Seminário: as condições de profissionalização variam entre países, mas a necessidade de construir trajetórias e comunidades profissionais é comum.

2.1 Formação docente como política pública e como prática profissional

A formação docente envolve escolhas curriculares, regimes de regulação, padrões de qualidade e arranjos institucionais que definem quem forma professores, com quais competências esperadas e com que articulação com a escola. Enquanto política pública, ela se expressa em diretrizes, planos, programas e dispositivos de financiamento. Enquanto prática profissional, ela se materializa em experiências concretas: estágios, residências, observação e intervenção em sala de aula, planejamento, avaliação, reflexão e produção de materiais.

No Brasil, a formação inicial ocorre majoritariamente no ensino superior, em universidades e instituições privadas, presenciais e a distância, o que amplia acesso, mas também produz heterogeneidade de currículos, experiências práticas e condições de acompanhamento. Esse cenário torna relevante o debate sobre coerência e qualidade. Lima, Carissimi e Teixeira (2023) discutem desafios e possibilidades para formação de professores, indicando que dilemas da profissão (valorização, condições de trabalho, relação teoria-prática) se refletem em currículos e em políticas de formação. Em termos formativos, uma questão recorrente é o risco de fragmentação: conteúdos disciplinares, fundamentos educacionais e práticas de estágio podem aparecer desconectados, dificultando que o futuro professor compreenda a unidade da docência como trabalho intelectual e ético.

Em Moçambique, a formação docente está fortemente conectada ao planejamento setorial e às estratégias de expansão e qualidade do sistema. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (Minedh, 2020) define objetivos de inclusão, equidade, permanência e qualidade, apontando a docência como dimensão crítica para alcançar metas. Nesse contexto, a formação inicial e continuada precisa responder tanto à necessidade de ampliar o quadro docente quanto à urgência de qualificar práticas pedagógicas, em condições frequentemente marcadas por desafios de infraestrutura, distribuição territorial e diversidade linguística e cultural.

Ao lado da formação inicial, a formação continuada assume papel decisivo. Contudo, políticas de formação continuada frequentemente oscilam entre modelos episódicos (cursos pontuais, oficinas, formações rápidas) e modelos situados (aprendizagem colaborativa na escola, mentoria, acompanhamento pedagógico, comunidades de prática). A literatura e evidências internacionais indicam que estratégias situadas e continuadas tendem a produzir maior mudança na prática, porque integram aprendizagem do professor ao cotidiano escolar, favorecem feedback e valorizam resolução de problemas reais da sala de aula. Isso é coerente com o paradigma reflexivo de Schön (2000) e com a ênfase de Nóvoa (1992) na construção coletiva da profissão.

Um ponto adicional, relevante em ambos os países, é a necessidade de considerar a entrada na carreira. O professor iniciante enfrenta desafios específicos: gestão de sala, planejamento realista, avaliação, relacionamento com famílias, adaptação à cultura escolar e carga de trabalho. Políticas de indução e mentoria são frequentemente apontadas como decisivas para evitar abandono e acelerar desenvolvimento profissional (Unesco; Ilo; Teacher Task Force, 2024).

Assim, a formação docente precisa ser articulada a políticas de acolhimento e acompanhamento, sob pena de produzir “formação inicial forte” que se fragiliza ao entrar em ambientes com pouco suporte.

2.2 Inovação pedagógica, aprendizagem significativa e didática circunstancial

A inovação pedagógica, no âmbito da formação docente, não deve ser confundida com modismos metodológicos ou com mera incorporação de tecnologias. Em termos formativos, inovar envolve reconfigurar a relação entre teoria e prática, reposicionar o estudante como sujeito ativo da aprendizagem e mobilizar estratégias de ensino que tornem o conhecimento significativo, transferível e socialmente relevante. A teoria da aprendizagem significativa, discutida por Masini e Moreira (2010), enfatiza que novas ideias se aprendem com maior profundidade quando se conectam a conhecimentos prévios relevantes e quando o ensino oferece organizadores, exemplos e tarefas que ajudem o estudante a atribuir sentido.

Essa ideia tem implicações diretas para a docência. Ensinar com significado implica diagnosticar o que os estudantes já sabem, antecipar obstáculos, propor situações-problema e construir mediações que promovam compreensão. No caso da formação docente, isso exige que futuros professores aprendam a planejar com base em evidências e a avaliar de modo formativo, ajustando intervenções. Conecta-se, aqui, ao conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986): sem PCK, o professor pode dominar o conteúdo, mas não consegue transformá-lo em aprendizagem para estudantes concretos.

O Seminário também mobiliza aportes da “Didática Circunstancial”, discutida por Fortunato (2023), que propõe pensar o ensino como prática situada e sensível às circunstâncias concretas da formação e do cotidiano escolar. Ao relatar uma experiência em que a didática foi trabalhada de forma metafórica e cultural (por meio de culinária, artesanato, música e poesia), o autor provoca a formação docente a reconhecer dimensões estéticas, afetivas e culturais como parte legítima do conhecimento pedagógico. Essa provocação é particularmente relevante em contextos latino-americanos e africanos, onde tradições culturais, linguísticas e comunitárias podem ser recursos formativos e didáticos, e não obstáculos.

Para a comparação Brasil-Moçambique, a didática circunstancial oferece um horizonte: práticas didáticas precisam ser culturalmente responsivas e viáveis em condições reais. Isso significa, por exemplo, que metodologias ativas devem ser apropriadas ao tamanho das turmas, aos materiais disponíveis e ao contexto sociolinguístico. A inovação pedagógica, portanto, não se mede por “novidade”, mas por sua capacidade de ampliar aprendizagem e participação sem produzir exclusão.

2.3 Governança escolar, participação comunitária e suporte ao trabalho docente

A qualidade do trabalho docente depende de ecossistemas institucionais: gestão escolar, coordenação pedagógica, participação das famílias e mecanismos de suporte e responsabilização. Em Moçambique, a discussão sobre Conselhos de Escola, analisada por Ibraimo (2014), evidencia a centralidade da participação comunitária, buscando ampliar corresponsabilização, transparência e legitimidade das decisões. O Conselho aparece como espaço de interface entre escola e comunidade, com potencial de mobilizar apoio, monitorar necessidades e fortalecer sentido público da educação.

Esse argumento tem efeitos diretos para a formação docente. Professores atuam em organizações e em territórios. Em contextos de vulnerabilidade social, a escola frequentemente assume funções adicionais (assistência, proteção, mediação de conflitos), ampliando a complexidade do trabalho docente. Formar professores, portanto, inclui desenvolver competências de comunicação, trabalho colaborativo, diálogo com famílias, participação em decisões e construção de projetos pedagógicos coletivos. Essa dimensão, embora nem sempre explícita em currículos, influencia fortemente a prática.

No caso brasileiro, conselhos escolares e outras instâncias participativas existem, mas sua efetividade varia entre redes e escolas. Ainda assim, evidências do cotidiano escolar sugerem que escolas com liderança pedagógica consistente, coordenação didática ativa e cultura colaborativa favorecem aprendizagem profissional dos docentes: planejamento conjunto, observação de aulas, análise de evidências de aprendizagem e suporte a iniciantes. A governança, portanto, não é “tema administrativo” desconectado de formação: ela cria (ou bloqueia) condições para que o professor aprenda e inove.

2.4 Desafios transversais: escassez, equidade, tecnologia e financiamento

O debate internacional tem ressaltado que a crise docente é estrutural e exige respostas integradas. O Global Report on Teachers indica que enfrentar escassez requer políticas combinadas de recrutamento, formação, indução, condições de trabalho e valorização, articuladas com mecanismos de permanência e trajetórias robustas de desenvolvimento profissional (Unesco; Ilo; Teacher Task Force, 2024). Esse diagnóstico desloca explicações individualistas (por exemplo, “falta vocação”) e evidencia dimensões sistêmicas: salários, carga de trabalho, apoio pedagógico, saúde mental, reconhecimento e segurança.

Em países latino-americanos, como o Brasil, soma-se a isso a necessidade de reduzir desigualdades internas entre regiões e redes, garantindo que professores bem formados estejam presentes em territórios vulneráveis e em áreas do conhecimento com maior déficit. Análises comparadas destacam que reformas demandam coordenação e capacidade de implementação, além de estratégias para conciliar metas de qualidade com equidade (OECD, 2021). Em países africanos, como Moçambique, desafios de expansão de acesso coexistem com demandas de qualificação, infraestrutura e financiamento, o que torna ainda mais crítica a necessidade de políticas de formação escaláveis e sustentáveis.

A tecnologia educacional aparece como desafio e oportunidade. Pode ampliar acesso a materiais, redes de colaboração e formação continuada; mas também pode aprofundar desigualdades quando infraestrutura, conectividade e competências digitais são desiguais. Assim, formar professores para uso crítico de tecnologias implica discutir mediação pedagógica, avaliação, ética e adequação cultural, evitando reducionismos tecnicistas. Em ambos os países, o desafio é transformar tecnologia em recurso de aprendizagem significativa e não em mera digitalização de práticas transmissivas.

Financiamento e capacidade estatal influenciam diretamente a formação. Em Moçambique, o Plano Estratégico 2020-2029 estabelece metas ambiciosas, mas a implementação depende de recursos e de arranjos de parceria; documentos do Banco Mundial descrevem intervenções no setor que incluem componentes ligados à docência e à qualidade do ensino (WORLD BANK, 2020). Avaliações de fatores habilitadores no âmbito da Global Partnership for Education destacam gargalos de financiamento doméstico, dados e governança como prioridades (GPE, 2023). No Brasil, o desafio é combinar financiamento, coordenação federativa e políticas que reduzam desigualdades territoriais, sob pena de manter “ilhas de excelência” e “desertos educacionais” dentro do mesmo país.

2.5 Perspectivas críticas: ética, justiça social e diálogo Sul-Sul na formação docente

Ao comparar contextos latino-americanos e africanos, torna-se relevante incluir uma lente crítica que reconheça desigualdades históricas e relações de poder que atravessam a educação. A formação docente não é neutra: envolve escolhas sobre quais conhecimentos são valorizados, quais vozes são legitimadas e quais finalidades sociais orientam o ensino. Nesse sentido, contribuições da tradição latino-americana de pedagogia crítica ajudam a compreender que formar professores é também formar sujeitos éticos e politicamente responsáveis por sua atuação em uma escola marcada por disputas, desigualdades e pluralidade cultural. Freire (1996) enfatiza que ensinar não se reduz a transmitir conteúdos: envolve criar possibilidades para a produção de conhecimento, sustentar rigor metodológico, promover autonomia e agir com compromisso ético diante da realidade social.

Essa perspectiva é especialmente pertinente para países que lidam com desigualdades profundas, pobreza, múltiplas formas de exclusão e desafios de acesso e permanência. Quando professores atuam em territórios vulneráveis, a docência tende a se expandir para além do “conteúdo”: inclui acolhimento, mediação de conflitos, construção de pertencimento e promoção de dignidade. Uma formação docente orientada por justiça social, portanto, precisa desenvolver competências de leitura crítica do contexto, de diálogo com culturas locais e de reconhecimento dos saberes comunitários, sem cair em relativismos que desprezem o conhecimento científico. Trata-se de conjugar rigor acadêmico com relevância social: ensinar conteúdos com profundidade e, simultaneamente, conectar o que se ensina a problemas e projetos de vida significativos.

No diálogo Brasil-Moçambique, essa lente crítica também convoca a pensar a circulação internacional de modelos de formação e de políticas. Muitas propostas globais tendem a chegar como “receitas” universais, desconsiderando idiomas, culturas escolares, condições de infraestrutura e trajetórias de profissionalização. A cooperação Sul-Sul, estimulada no âmbito do Seminário, pode ser alternativa para produzir soluções mais situadas: em vez de importar modelos prontos, construir comparações que identifiquem princípios transferíveis (por exemplo, mentoria, comunidades de prática, avaliação formativa) e, ao mesmo tempo, adaptem estratégias às condições locais.

Além disso, contextos africanos e latino-americanos frequentemente compartilham desafios de plurilinguismo e diversidade cultural, ainda que em intensidades diferentes. Moçambique, por exemplo, convive com múltiplas línguas nacionais e com o português como língua oficial, o que pode impactar alfabetização, compreensão de conteúdos e participação. No Brasil, embora o português seja hegemônico, há diversidade linguística (línguas indígenas, comunidades bilíngues, variações regionais) e diversidade cultural que também desafiam práticas pedagógicas. A formação docente, nesse cenário, precisa incluir abordagens para ensino em contextos plurais: estratégias de linguagem, mediação cultural, seleção de materiais e avaliação sensível à diversidade.

Por fim, a lente crítica reforça que a formação docente é inseparável de condições de trabalho e valorização. A ética profissional e a autonomia docente não prosperam quando o professor trabalha sem tempo de planejamento, com turmas superlotadas, baixos salários e pouca proteção institucional. Assim, pensar formação docente em perspectiva crítica implica conectar pedagogia, política e trabalho: formar bem é necessário, mas insuficiente se não houver condições para que o professor exerça o que aprendeu. Essa articulação entre formação e trabalho docente dialoga com o diagnóstico internacional sobre escassez e atratividade da profissão (Unesco; Ilo; Teacher Task Force, 2024) e dá densidade ao debate proposto pelo Seminário sobre desafios educacionais contemporâneos.

Esse conjunto de referenciais orienta a análise comparativa da seção seguinte, em que Brasil e Moçambique são cotejados como contextos distintos, mas atravessados por problemas comuns da profissionalização docente em tempos de desafios educacionais contemporâneos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A comparação entre Brasil e Moçambique, no campo da formação docente, deve evitar dois riscos: (i) projetar o sistema brasileiro como modelo universal, ignorando condições históricas e financeiras diferentes; (ii) reduzir o sistema moçambicano a um conjunto de carências, desconsiderando planejamento, inovação e estratégias de governança que podem oferecer aprendizados relevantes. Para contornar esses riscos, esta seção caracteriza aspectos de cada contexto e, em seguida, sistematiza aproximações e distanciamentos, indicando possibilidades de cooperação.

3.1 Brasil: institucionalização, diversidade formativa e tensões entre regulação e prática

No Brasil, a formação docente para a educação básica está associada, em grande medida, ao ensino superior. Essa escolha institucional eleva formalmente o patamar de escolaridade exigido para o exercício da docência e amplia a presença de universidades e centros universitários como atores formadores. Ao mesmo tempo, produz diversidade significativa de percursos formativos: diferentes matrizes curriculares, diferentes cargas de prática e estágio, diferentes concepções de didática e avaliação, além de desigualdade de condições entre instituições e regiões.

A heterogeneidade é ambivalente. Por um lado, favorece capilaridade e acesso. Por outro, dificulta assegurar padrões mínimos de qualidade e coerência entre teoria e prática. Um problema recorrente é a fragmentação do currículo: fundamentos, conteúdos específicos e estágio aparecem como “caixas” separadas, o que reduz a possibilidade de construir PCK (Shulman, 1986) e de desenvolver competências reflexivas (Schön, 2000). A formação tende, assim, a oscilar entre dois extremos: excesso de teoria desconectada do cotidiano escolar ou excesso de prática sem análise conceitual, o que reduz a capacidade de generalizar e aprender com a experiência.

No plano das políticas, a formação docente se realiza em um sistema federativo em que União, estados e municípios compartilham responsabilidades. Essa estrutura exige coordenação, especialmente para formação continuada, pois as redes têm demandas e capacidades diferentes. Em contextos em que a escola opera com excesso de turmas, precariedade de tempo para planejamento, rotatividade docente e falta de apoio pedagógico, a formação continuada corre risco de virar “evento” e não processo. Nesses casos, mesmo boas formações não se sustentam porque não há tempo institucional para experimentar, refletir e consolidar mudanças.

Relatórios de política educacional apontam que reformas curriculares e metas de aprendizagem exigem suporte ao professor e coerência entre currículo, avaliação e formação. Em documento da OCDE voltado ao Brasil, destaca-se a importância de alinhar políticas com foco em qualidade e equidade e de assegurar capacidade de implementação em sistemas complexos e desiguais (OECD, 2021). A implicação para formação docente é clara: quando a política enfatiza resultados sem investir em formação situada e suporte, aumenta-se pressão sobre o professor, mas não se amplia capacidade pedagógica. Com isso, podem surgir estratégias defensivas (ensino para o teste, redução do currículo, foco em memorização), o que contraria a aprendizagem significativa (Masini; Moreira, 2010).

No campo didático, desafios contemporâneos incluem: lidar com heterogeneidade de turmas, defasagens de aprendizagem e desigualdades sociais; promover inclusão; ensinar com sentido em contextos de cultura digital e baixa concentração; articular metodologias ativas com currículo e avaliação; e sustentar avaliação formativa em redes pressionadas por provas externas. A

formação docente precisa preparar para tomada de decisão em cenários complexos, integrando saberes e ética profissional (TARDIF, 2002). Isso reforça a relevância de práticas de formação que partam de casos reais, de análise de evidências e de produção de planejamento colaborativo.

3.2 Moçambique: expansão do sistema, planejamento setorial e centralidade da participação comunitária

Em Moçambique, a formação docente se insere em contexto de expansão da escolarização e de consolidação de capacidades de gestão e planejamento. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 define prioridades de inclusão, equidade, permanência e qualidade, orientando ações do setor em horizonte de uma década (Minedh, 2020). A existência de um plano de longo prazo cria moldura de estabilidade para políticas, mas sua implementação depende de recursos, logística e monitoramento, o que coloca a questão da capacidade institucional como elemento crítico.

Documentos de organismos internacionais indicam esforços para apoiar o setor educacional por meio de programas voltados a gestão, infraestrutura, monitoramento e componentes ligados à docência. Ao sintetizar resultados de um projeto de apoio ao setor, o Banco Mundial descreve intervenções que incluem atividades relacionadas a professores e qualidade do ensino, além de medidas de gestão e suporte à implementação de estratégias setoriais (World Bank, 2020). Esses documentos sugerem que o fortalecimento da docência é reconhecido como dimensão estratégica para melhoria de qualidade.

Um aspecto singular do debate moçambicano, presente nas leituras do Seminário, é a ênfase na participação comunitária por meio do Conselho de Escola. Ibraimo (2014) argumenta que o Conselho pode funcionar como espaço de participação e responsabilização, fortalecendo a gestão democrática, a transparência e a legitimidade das decisões escolares. Em contextos de recursos limitados, esse dispositivo pode apoiar mobilização comunitária, monitoramento de condições escolares e diálogo sobre prioridades. Para a formação docente, isso significa que o professor precisa ser preparado para atuar em interface com comunidade: comunicar-se, participar de decisões, negociar demandas e construir confiança institucional.

Um elemento frequentemente destacado em estudos sobre educação em Moçambique, com implicações para formação docente, é o contexto sociolinguístico. A coexistência de múltiplas línguas nacionais e do português como língua oficial impõe desafios para alfabetização, compreensão de conceitos e participação em sala de aula. Do ponto de vista formativo, isso sugere que a preparação docente precisa incluir didáticas de linguagem, estratégias de mediação cultural e planejamento de atividades que reduzam barreiras linguísticas, sobretudo nos anos iniciais. Embora o Brasil tenha o português como língua amplamente dominante, também enfrenta desafios de linguagem ligados a variações regionais, letramentos múltiplos e desigualdades culturais. Em ambos os países, portanto, formar professores para ensinar conteúdos com

clareza e sensibilidade linguística é parte da agenda contemporânea de qualidade e equidade.

Outro elemento importante é o desafio de financiamento e de capacidade de implementação. Avaliações de fatores habilitadores no âmbito da Global Partnership for Education indicam gargalos de financiamento doméstico, eficiência e sistemas de dados, apontando prioridades para fortalecer planejamento e governança (GPE, 2023). Em termos de formação docente, isso implica que políticas precisam ser escaláveis e sustentáveis: a expansão de formação inicial e a oferta de formação continuada necessitam de arranjos que cheguem às escolas e que ofereçam suporte consistente. Em áreas remotas, desafios logísticos podem exigir modelos híbridos, mentorias locais e uso de redes comunitárias como suporte, sempre considerando infraestrutura disponível.

3.3 Aproximações: problemas comuns e convergências de agenda

Apesar de diferenças históricas e econômicas, Brasil e Moçambique compartilham aproximações relevantes. A primeira aproximação é o reconhecimento da formação docente como eixo estruturante da qualidade e da equidade. Em ambos os países, políticas e debates enfatizam que sem professores bem formados, acompanhados e valorizados, reformas curriculares e metas de aprendizagem tendem a produzir resultados limitados. O diagnóstico global reforça que a crise docente exige políticas integradas de formação, suporte e condições de trabalho (Unesco; Ilo; Teacher Task Force, 2024).

A segunda aproximação é a tensão entre diretrizes e implementação. No Brasil, diretrizes são traduzidas de modos distintos em redes diferentes; em Moçambique, a existência de plano estratégico não elimina desafios de execução associados a financiamento, logística e monitoramento. Em ambos os casos, a “distância” entre política e prática afeta o cotidiano da formação: documentos afirmam princípios (aprendizagem ativa, inclusão, qualidade), mas escolas e professores enfrentam condições que dificultam sua realização.

A terceira aproximação é a necessidade de reorientar a formação para práticas pedagógicas significativas. A teoria da aprendizagem significativa (Masini; Moreira, 2010) e a proposta de didática circunstancial (Fortunato, 2023) convergem em defender que ensinar não é repetir conteúdos, mas produzir sentido e promover compreensão. Nos dois países, inovação pedagógica é demanda concreta, seja para responder a mudanças curriculares e avaliações, seja para lidar com heterogeneidade, turmas numerosas e desafios de engajamento.

A quarta aproximação é a centralidade da formação continuada e do suporte em serviço. Mudanças tecnológicas, novas demandas de inclusão e transformações culturais exigem atualização permanente. Em ambos os contextos, formações pontuais tendem a produzir pouco impacto quando não acompanhadas de tempo institucional e de cultura colaborativa. O paradigma reflexivo (Schön, 2000) reforça a necessidade de dispositivos contínuos de análise de prática.

A quinta aproximação é a relação entre formação e governança escolar. Embora em formatos diferentes, ambos os contextos reconhecem que gestão, liderança pedagógica e participação influenciam a prática docente. Em Moçambique, o Conselho de Escola é dispositivo explícito; no Brasil, instâncias participativas e coordenação pedagógica, quando efetivas, favorecem colaboração e aprendizagem profissional. Assim, a formação docente precisa incluir competências para trabalho coletivo e participação qualificada.

A sexta aproximação é a presença de desigualdades internas que produzem “múltiplos sistemas” dentro do mesmo país. Isso implica que políticas de formação precisam ser sensíveis a contextos: redes urbanas e rurais, escolas com infraestrutura diversa e territórios com capacidades institucionais distintas. Em ambos os países, um desafio é evitar que inovação pedagógica se concentre onde já há mais recursos, ampliando desigualdade

3.4 Distanciamentos: escala, capacidade institucional e arranjos de formação

As aproximações não anulam distanciamentos significativos. O primeiro distanciamento diz respeito à escala e ao lugar do ensino superior na formação inicial. No Brasil, a formação docente é fortemente universitária e plural, com grande presença de instituições privadas e modalidades a distância. Em Moçambique, a formação docente para a educação básica está mais diretamente vinculada ao planejamento setorial e a instituições formadoras específicas, em contexto de expansão e de desafios logísticos. Esse distanciamento influencia repertórios didáticos, acesso a pesquisa e capacidade de acompanhamento de estágios.

O segundo distanciamento refere-se ao grau de consolidação de mecanismos de avaliação, dados e monitoramento. O Brasil dispõe de sistemas de avaliação e regulação mais complexos, ainda que contestados e com efeitos desiguais. Em Moçambique, avaliações de fatores habilitadores indicam prioridades para fortalecer sistemas de dados e capacidade de implementação (GPE, 2023). Essa diferença afeta a própria formação docente: sem dados consistentes, torna-se mais difícil planejar formação continuada alinhada a necessidades reais e monitorar efeitos sobre aprendizagem.

O terceiro distanciamento está nas condições de financiamento e na dependência relativa de apoio externo. O Brasil possui maior capacidade fiscal, embora enfrente desigualdades e desafios de eficiência. Moçambique enfrenta restrições fiscais mais severas e mobiliza parcerias e financiamentos internacionais para programas educacionais, como sugerem documentos do Banco Mundial (World Bank, 2020). Essa condição pode influenciar prioridades, ritmos e sustentabilidade de políticas de formação.

O quarto distanciamento envolve desafios de infraestrutura e acesso. Em Moçambique, distribuição territorial, infraestrutura escolar e conectividade podem tornar mais difícil implementar formação em serviço com acompanhamento frequente em áreas remotas. No Brasil, embora existam desafios logísticos e conectividade desigual, a infraestrutura tende a oferecer

mais possibilidades de formação híbrida e redes de colaboração. Ainda assim, a desigualdade interna brasileira pode produzir “zonas” com condições semelhantes às de países de menor renda, o que exige cuidado para não idealizar o contexto.

O quinto distanciamento relaciona-se à institucionalização da participação comunitária. O Conselho de Escola, tal como analisado por Ibraimo (2014), aparece como dispositivo central de participação em Moçambique. No Brasil, conselhos e participação existem, mas sua efetividade é variável e, por vezes, fragilizada por burocratização ou baixa participação. Assim, a experiência moçambicana pode oferecer aprendizado sobre corresponsabilização e construção de legitimidade local, enquanto o contexto brasileiro pode oferecer aprendizados sobre estruturação de coordenação pedagógica e produção de materiais.

O sexto distanciamento diz respeito à natureza das pressões contemporâneas. No Brasil, há forte pressão por resultados em avaliações, por alinhamento curricular e por debates públicos intensos sobre políticas educacionais. Em Moçambique, a expansão do acesso, a consolidação de condições mínimas de qualidade e a estabilidade do sistema podem ocupar lugar mais central, embora também existam pressões por resultados e por melhoria de indicadores. Esse distanciamento afeta prioridades formativas: no Brasil, pode haver tendência a formações centradas em avaliação e desempenho; em Moçambique, pode haver necessidade mais forte de equilibrar expansão e qualidade.

Um sétimo distanciamento, relacionado ao anterior, refere-se à centralidade do plurilinguismo no cotidiano escolar. Em Moçambique, o professor pode precisar atuar em ambientes em que a língua de instrução (português) não coincide com a língua materna da maioria dos estudantes, o que exige estratégias didáticas específicas e coordenação com políticas linguísticas. No Brasil, embora exista diversidade linguística e cultural, a escolarização se dá predominantemente em português, e os desafios de linguagem se expressam mais por desigualdades de letramento, por variações socioculturais e por exclusões históricas. Esse distanciamento não implica que um contexto seja “mais difícil” que outro, mas indica que a formação docente precisa incorporar competências distintas de mediação linguística e curricular.

3.5 Perspectivas futuras e possibilidades no âmbito educacional

A análise comparativa permite apontar possibilidades para agendas de política e para cooperação acadêmica.

Uma primeira possibilidade é fortalecer modelos de formação docente que articulem instituições formadoras e escolas, com ênfase em prática supervisionada e aprendizagem situada. No Brasil, isso implica ampliar coerência curricular e acompanhamento de estágios e residências, garantindo que a prática não seja reduzida a cumprimento burocrático de horas, mas se constitua como experiência formativa planejada, analisada e refletida. Em Moçambique,

implica ampliar capacidade de formação com qualidade, combinando expansão de vagas com dispositivos de acompanhamento e avaliação que garantam consistência didática.

Uma segunda possibilidade é expandir formação continuada baseada em problemas reais da escola, com foco em aprendizagem significativa, avaliação formativa e estratégias de inclusão. A aprendizagem significativa (MASINI; MOREIRA, 2010) oferece matriz para orientar planejamento centrado em compreensão; a didática circunstancial (FORTUNATO, 2023) inspira práticas culturalmente sensíveis. Em ambos os países, investir em formação continuada situada pode aumentar eficácia de reformas curriculares e reduzir sensação de isolamento docente.

Uma terceira possibilidade é integrar governança e formação docente. A experiência do Conselho de Escola em Moçambique sugere que formar docentes para dialogar com comunidade e participar de decisões é parte da profissionalização (IBRAIMO, 2014). No Brasil, fortalecer participação e liderança pedagógica pode reduzir isolamento docente e aumentar capacidade coletiva de inovação. Assim, políticas de formação deveriam incluir componentes de gestão democrática, comunicação com famílias, mediação de conflitos e construção de projetos coletivos.

Uma quarta possibilidade é investir em políticas de permanência e valorização, conectando formação a carreira, condições de trabalho e indução de professores iniciantes. O diagnóstico internacional indica que recrutar sem reter é insuficiente: é preciso criar condições para que a docência seja carreira sustentável e atraente (UNESCO; ILO; TEACHER TASK FORCE, 2024). Em ambos os países, discutir formação docente sem discutir condições de trabalho tende a produzir políticas frágeis, porque o professor não consegue sustentar a inovação em ambiente de sobrecarga e baixa valorização.

Uma quinta possibilidade é consolidar redes de pesquisa e intercâmbio entre universidades latino-americanas e africanas, produzindo conhecimento comparado sobre formação docente e testando, em pequena escala, programas colaborativos (grupos de estudo binacionais, projetos de pesquisa aplicada em escolas parceiras, produção de materiais didáticos interculturais, mentorias em formato híbrido). Tais iniciativas podem gerar evidências e construir solidariedade acadêmica, ampliando repertórios e evitando importação acrítica de modelos.

Em síntese, a análise de aproximações e distanciamentos sugere que a formação docente é campo de convergência entre contextos: as soluções são necessariamente situadas, mas os desafios são suficientemente compartilhados para permitir aprendizagem mútua e cooperação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo refletiu sobre desafios educacionais contemporâneos com foco na formação docente, a partir do diálogo proposto pelo Seminário Temático Internacional e Interinstitucional. Ao responder ao problema de pesquisa, a

análise comparativa entre Brasil e Moçambique evidenciou aproximações importantes: a centralidade da formação docente para qualidade e equidade; a recorrência de tensões entre diretrizes e implementação; e a necessidade de trajetórias de desenvolvimento profissional sustentadas em dispositivos de reflexão sobre a prática, colaboração e apoio institucional.

As leituras e documentos mobilizados sustentam que a formação docente precisa ser tratada como trajetória e como ecossistema. Trajetória, porque se constrói ao longo da vida profissional e exige indução, acompanhamento e desenvolvimento contínuo; ecossistema, porque depende de políticas e estruturas que sustentem o trabalho docente em condições reais. A noção de saberes docentes (TARDIF, 2002) ajuda a compreender a pluralidade do conhecimento profissional; a prática reflexiva (SCHÖN, 2000) destaca a necessidade de transformar experiência em aprendizagem; e o PCK (Shulman, 1986) reforça que ensinar demanda transformar conteúdos em experiências significativas para estudantes concretos. Por sua vez, a discussão sobre didática circunstancial (Fortunato, 2023) amplia a ideia de inovação pedagógica ao valorizar circunstâncias, cultura e afetos como parte do trabalho didático.

Ao mesmo tempo, o cotejo mostrou distanciamentos decisivos. O Brasil apresenta maior institucionalização universitária da formação e maior diversidade de ofertas, o que amplia acesso, mas intensifica desafios de regulação, qualidade e coerência entre teoria e prática, sobretudo em contextos de desigualdade. Moçambique opera em contexto de expansão e consolidação de capacidades sistêmicas, em que planejamento setorial de longo prazo orienta prioridades (Minedh, 2020), mas limitações de financiamento, logística e dados desafiam a implementação, como sugerem avaliações de fatores habilitadores (GPE, 2023). Esses distanciamentos não devem ser lidos como hierarquia; devem ser lidos como condições que orientam escolhas e que demandam políticas adequadas a cada realidade.

Como perspectivas futuras, o texto apontou direções convergentes: (i) fortalecer articulação entre instituições formadoras e escolas, com prática supervisionada robusta; (ii) priorizar formação continuada situada, baseada em problemas reais, ancorada em aprendizagem significativa; (iii) incorporar didáticas sensíveis às circunstâncias e culturas escolares; (iv) integrar governança e participação comunitária à formação e à profissionalização; e (v) conectar formação a políticas de carreira, valorização e permanência docente, conforme recomendações de debates internacionais sobre a crise docente (Unesco; Ilo; Teacher Task Force, 2024).

É importante notar que a cooperação acadêmica e formativa entre países do Sul global pode produzir benefícios concretos quando orientada por reciprocidade e por compromisso com contextos reais. Em lugar de intercâmbios meramente formais, parcerias podem focar em problemas compartilhados: formação para turmas numerosas, avaliação formativa em condições de escassez, uso crítico de tecnologias com conectividade limitada, estratégias de indução para iniciantes e fortalecimento de governança escolar. Ao tratar esses temas como agenda comum, o diálogo Brasil-Moçambique pode contribuir para

produzir conhecimento aplicável e para formar professores com repertórios mais amplos e mais sensíveis à diversidade.

Por fim, o Seminário sugere uma agenda que ultrapassa o texto acadêmico: construir cooperação efetiva entre universidades e pesquisadores de países latino-americanos e africanos, produzindo conhecimento comparado e, principalmente, testando ações formativas em parceria com escolas. Em um cenário de desafios educacionais contemporâneos, a formação docente permanece como aposta estratégica para sustentar qualidade, equidade e relevância social da educação, e a comparação Brasil-Moçambique contribui para evidenciar caminhos de aprendizagem mútua e de inovação situada.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORTUNATO, Ivan. Frango frito, ou uma outra Didática na formação de professores de Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 4, e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/841>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION (GPE). **Assessment of enabling factors - Mozambique**. Washington, DC: GPE, 2023. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document%2Ffile%2F2023-08-mozambique-itap.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- IBRAIMO, Mahomed Nazir. **O Conselho de Escola como espaço de participação da comunidade**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/14901>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- LIMA, Christiane Valêska Araújo Costa; CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Formação de professores: desafios e possibilidades. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1052-1069, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1019/950>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). **Plano Estratégico da Educação 2020-2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade**. Maputo: MINEDH, 2020. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document%2Ffile%2F2020-22-Mozambique-ESP.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Education Policy Outlook: Brazil – with a focus on international policies**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-EN.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 02 dez. 2025.

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

UNESCO. **Mozambique approves its Strategic Education Plan for the next 10 years (2020-2029)**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/mozambique-approves-its-strategic-education-plan-next-10-years-2020-2029>. Acesso em: 02 dez. 2025.

UNESCO; INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO); TEACHER TASK FORCE. **Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>. Acesso em: 02 dez. 2025.

WORLD BANK. **Mozambique – Education Sector Support Project**. Washington, DC: World Bank, 2020. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/810061594238940930>. Acesso em: 02 dez. 2025.

Capítulo 14

**CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO: O PAPEL DAS POLÍTICAS
ESTADUAIS E FEDERAIS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE**Tatieli da Gama Prestes²⁶Paloma Falcão Amaya²⁷**1 INTRODUÇÃO**

A formação e a valorização de professores se configuraram, nas primeiras décadas do século XXI, como um dos desafios centrais das políticas educacionais brasileiras. Em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, transformações culturais aceleradas e crescente complexidade das demandas escolares, a docência enfrenta uma crise estrutural que se expressa tanto na perda de prestígio social da profissão quanto na diminuição progressiva do interesse dos jovens pelas licenciaturas. Tal cenário tem produzido o chamado “apagão docente”, caracterizado pela escassez de professores qualificados em áreas estratégicas do conhecimento e pela dificuldade de permanência desses profissionais nas redes públicas de ensino.

A formação de professores consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos desafios mais complexos e urgentes da educação brasileira. A crise de atratividade da carreira, impulsionada por uma crescente desvalorização social e profissional, reflete-se diretamente na evasão escolar nos cursos de licenciatura e na escassez de docentes em áreas estratégicas do conhecimento. Diante desse cenário, autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2014) argumentam que a profissionalização do magistério não depende apenas da construção de saberes técnicos, mas da implementação de políticas públicas que garantam o suporte material e pedagógico necessário para que o futuro professor permaneça e se desenvolva na profissão.

No Rio Grande do Sul, esse panorama assume contornos alarmantes, com uma queda contínua na procura por licenciaturas e dificuldades severas em manter os profissionais nas escolas da rede pública. Em resposta, observa-se uma articulação entre a União e o governo estadual para o desenvolvimento de programas voltados ao fomento da formação inicial e à aproximação entre a universidade e a escola básica por meio de incentivos financeiros.

No plano federal, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI), iniciativas que buscam integrar a teoria acadêmica à prática cotidiana do ambiente escolar. Regionalmente, o estado instituiu em 2023 o Programa Professor do Amanhã, uma proposta inovadora que oferece bolsas

²⁶ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Bolsista Capes/Prosuc. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do estado do RS. professora.tatieli@gmail.com

²⁷ Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Professora de História. paloma.falcao@prof.soulasalle.com.br.

de permanência e o custeio integral de mensalidades, visando suprir lacunas na rede estadual e valorizar a escolha profissional pela docência.

Contudo, a implementação dessas medidas levanta questionamentos sobre sua real eficácia diante da crise de atratividade e, sobretudo, sobre a sua sustentabilidade frente às oscilações administrativas e limitações orçamentárias. Investigar essas políticas no contexto gaúcho é fundamental para compreender os avanços conquistados e os obstáculos que ainda persistem.

Diante desse panorama, o presente capítulo tem como objetivo analisar criticamente políticas públicas de formação docente, com ênfase na articulação entre programas federais e a política estadual Professor do Amanhã. Busca-se compreender em que medida essas iniciativas contribuem para a valorização da docência, para a construção da identidade profissional e para o enfrentamento da crise de atratividade da carreira. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores que discutem a profissionalização docente, os saberes da profissão e a dimensão biográfica da formação.

Ao discutir os impactos e os limites dessas políticas, este capítulo pretende contribuir para o debate sobre a necessidade de transformar programas governamentais pontuais em políticas de Estado duradouras, capazes de assegurar não apenas o ingresso, mas também a permanência e o reconhecimento social dos professores. Afinal, pensar o “Professor do Amanhã” implica, necessariamente, cuidar das condições formativas, materiais e simbólicas oferecidas ao sujeito que se forma no presente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da docência como profissão exige um olhar que transcende a mera transmissão de conteúdos, situando-a como um processo contínuo de construção identitária e social. Nesse sentido, António Nóvoa (1992, 2009) argumenta que a formação de professores deve estar ancorada na própria profissão, valorizando o “lugar” da escola como espaço de produção de conhecimento. Para o autor, a identidade docente não é um dado adquirido, mas uma construção que exige tempo, reflexão crítica e, sobretudo, condições institucionais que permitam ao professor reconhecer-se como protagonista de sua prática. Sem políticas que garantam a dignidade material e o prestígio simbólico, o exercício do magistério corre o risco de tornar-se uma atividade meramente técnica e desvitalizada.

Complementando essa perspectiva, Maurice Tardif (2014) investiga a natureza dos saberes que fundamentam o trabalho docente. Segundo o autor, o saber profissional é plural e temporal, integrando saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos aos saberes da experiência. Estes últimos são fundamentais, pois é no cotidiano das salas de aula que o docente valida e ressignifica o conhecimento acadêmico. No entanto, para que essa articulação ocorra de forma plena, é necessário que os programas de formação inicial, como o PIBID e a Residência Pedagógica, proporcionem uma imersão qualificada no

ambiente escolar, permitindo que o licenciando confronte a teoria com as complexidades da realidade educativa.

A dimensão pessoal e biográfica desse processo é aprofundada por Marie-Christine Josso (2004). A autora propõe que o "tornar-se professor" envolve uma subjetividade que é moldada por trajetórias de vida e memórias escolares. A formação, portanto, é entendida como uma experiência de aprendizagem ao longo da vida, onde o sujeito integra suas vivências pessoais à sua atuação profissional. Nesse contexto, políticas de incentivo financeiro e de permanência, como o programa Professor do Amanhã, atuam não apenas como suporte econômico, mas como facilitadores de uma trajetória formativa mais serena e focada, permitindo que o estudante se dedique à construção de sua biografia profissional sem as pressões imediatas da sobrevivência financeira.

Assim, a fundamentação teórica deste estudo sustenta que a valorização da docência no Rio Grande do Sul depende da convergência entre a excelência acadêmica, a imersão na prática escolar e o suporte estatal. A articulação entre os aportes de Nóvoa, Tardif e Josso permite compreender que formar um professor para o "amanhã" exige cuidar do sujeito que se forma hoje, garantindo-lhe espaços de reflexão, saberes sólidos e uma estrutura pública que valide sua importância para a sociedade.

3 POLÍTICAS DE INDUÇÃO E INOVAÇÃO: DO CENÁRIO NACIONAL AO CONTEXTO GAÚCHO

A articulação entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana nas escolas é o eixo central das políticas públicas de formação docente no Brasil. Programas de caráter nacional, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela CAPES, tem sido fundamentais para criar um "terceiro espaço" de formação, onde a universidade e a escola básica dialogam em regime de colaboração. O PIBID atua tanto na inserção precoce do licenciando no ambiente escolar, permitindo que ele compreenda a complexidade da profissão desde o início da graduação, como uma etapa de imersão mais profunda e sistemática (para os semestres mais avançados), consolidando a identidade do futuro professor em sua área de atuação.

Recentemente, o cenário nacional foi ampliado com o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI), instituído em 2024. Diferente dos programas anteriores, o PRILEI foca na renovação das licenciaturas, incentivando o uso de tecnologias e metodologias inclusivas para que a formação acompanhe as transformações sociais contemporâneas. Juntos, esses programas tentam combater o distanciamento histórico entre o que se estuda na universidade e o que se vive no chão da escola.

No entanto, é no âmbito do Rio Grande do Sul que observamos uma resposta direta à crise de falta de profissionais através do Programa Professor do Amanhã, instituído pela Lei Estadual nº 16.001/2023. Este programa assume um papel estratégico ao unir o suporte pedagógico ao auxílio financeiro direto,

oferecendo bolsas de permanência e o custeio total das mensalidades em universidades comunitárias. A grande inovação dessa política reside no compromisso de retorno social: em troca do benefício, o estudante compromete-se a atuar na rede pública estadual por um período determinado após a formatura.

Embora o Professor do Amanhã represente um avanço significativo no incentivo ao ingresso na carreira, sua análise revela desafios estruturais persistentes. A eficácia dessas políticas ainda esbarra na descontinuidade administrativa e na instabilidade de financiamento, que frequentemente colocam em risco a permanência dos estudantes nos cursos. Como destaca a literatura, incentivos financeiros são fundamentais para garantir o acesso, mas a valorização real da docência exige que o Estado ofereça, além de bolsas, planos de carreira sólidos e condições dignas de trabalho. Portanto, a integração entre os programas nacionais e a iniciativa gaúcha configura um passo importante, mas que precisa ser consolidado como uma política de Estado perene para garantir que o "professor do amanhã" tenha segurança e reconhecimento em sua jornada profissional.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: INOVAÇÃO E PERMANÊNCIA

As políticas públicas de formação docente no Brasil têm se constituído historicamente como respostas às tensões entre a expansão do sistema educacional, a necessidade de qualificação profissional e os desafios estruturais da carreira docente. Desde o final do século XX, observa-se um movimento de reconhecimento, por parte do Estado, de que a melhoria da qualidade da educação básica está intrinsecamente associada à formação e à valorização dos professores. No entanto, esse reconhecimento nem sempre se traduziu em políticas integradas e duradouras, o que resultou em avanços pontuais e descontinuidades recorrentes.

A partir dos anos 2000, especialmente após a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), intensificaram-se os debates sobre a necessidade de fortalecer a formação inicial de professores, articulando-a às demandas concretas da escola básica. Nesse contexto, a União passou a desempenhar papel mais ativo na indução de políticas voltadas às licenciaturas, sobretudo por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que assumiu a responsabilidade pela implementação de programas de fomento à formação docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, representa um marco nesse processo. Ao promover a inserção precoce dos estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, o PIBID buscou romper com a lógica tradicional de formação, marcada pela dissociação entre teoria e prática. O programa reconhece a escola como espaço formativo legítimo e valoriza o professor da educação básica como coformador dos futuros docentes,

fortalecendo vínculos entre universidade e escola e contribuindo para a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Diversas pesquisas apontam que a participação no PIBID impacta positivamente a permanência dos estudantes nas licenciaturas, reduzindo índices de evasão e fortalecendo o compromisso com a carreira docente. O incentivo financeiro, por meio de bolsas, atua como elemento de permanência estudantil, especialmente para alunos de camadas populares, ao mesmo tempo em que possibilita maior dedicação às atividades acadêmicas e formativas. Contudo, apesar de seus avanços, o programa enfrenta desafios relacionados à instabilidade orçamentária e à dependência de decisões governamentais, o que compromete sua continuidade e alcance.

Complementarmente ao PIBID, havia um programa chamado Residência Pedagógica, instituído em 2018, mas descontinuado em 2024, o qual aprofundava a inserção dos licenciandos na prática escolar, especialmente nas etapas finais do curso. Inspirada em modelos de residência de outras áreas profissionais, a proposta buscava oferecer uma experiência formativa mais sistemática e orientada, permitindo ao futuro professor vivenciar de forma intensiva o cotidiano da escola, sob supervisão de docentes experientes. A Residência Pedagógica reforçava a concepção de formação baseada na prática reflexiva, conforme defendido por autores como Nóvoa e Tardif.

A implementação da Residência Pedagógica contribui para o fortalecimento da articulação entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, favorecendo a construção de competências profissionais mais consistentes. A partir de 2024, o alcance do PIBID foi ampliado também para a segunda metade dos cursos de licenciatura, de forma que o programa Residência Pedagógica foi extinto.

Em 2024, o cenário das políticas federais de formação docente foi ampliado com a criação do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI). Diferentemente dos programas anteriores, o PRILEI tem como foco a reestruturação curricular das licenciaturas, incentivando a adoção de metodologias inovadoras, o uso de tecnologias digitais e a incorporação de práticas inclusivas. O programa reconhece que as transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas demandam novas abordagens formativas, capazes de preparar professores para contextos educativos cada vez mais complexos.

Apesar dos avanços representados pelo PIBID e PRILEI, a análise das políticas federais de formação docente revela limites estruturais persistentes. A fragmentação das ações, a ausência de uma política nacional integrada de formação e carreira docente e a descontinuidade administrativa comprometem a consolidação de resultados de longo prazo. Como apontam estudos de Gatti (2010) e Ball (2001), políticas educacionais que se configuram como programas temporários tendem a produzir impactos restritos, especialmente quando não se articulam a melhorias nas condições de trabalho e nos planos de carreira.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre políticas de formação docente e permanência estudantil. Embora os incentivos financeiros oferecidos pelos programas federais desempenhem papel fundamental na redução da evasão, eles não eliminam as desigualdades estruturais que atravessam o acesso ao ensino superior. A permanência nas licenciaturas continua sendo um desafio, sobretudo para estudantes que conciliam trabalho e estudo ou que enfrentam dificuldades socioeconômicas mais amplas. Nesse sentido, políticas de formação docente precisam dialogar com políticas mais amplas de assistência estudantil e inclusão social.

A análise do papel da União na indução da formação docente evidencia, portanto, um movimento ambíguo. Por um lado, há avanços significativos na valorização da prática escolar, na aproximação entre universidade e escola básica e no reconhecimento da docência como profissão complexa. Por outro, persistem fragilidades relacionadas à sustentabilidade das políticas, à limitação de alcance e à falta de articulação com políticas estruturais de valorização do magistério. Esses limites tornam-se ainda mais evidentes quando se analisa a necessidade de respostas regionais mais diretas à crise de escassez de professores.

É nesse contexto que ganham relevância as políticas estaduais de formação docente, como o Programa Professor do Amanhã, implementado no Rio Grande do Sul. Ao articular incentivo financeiro integral com compromisso de atuação na rede pública, essa política estadual busca responder de forma mais direta às lacunas deixadas pelas iniciativas federais. A análise dessa experiência específica permite aprofundar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades das políticas de valorização docente em contextos regionais, tema que será desenvolvido na seção seguinte deste capítulo.

5 O PROGRAMA PROFESSOR DO AMANHÃ NO CONTEXTO DO RIO GRANDE DO SUL: INOVAÇÃO, PERMANÊNCIA E RETORNO SOCIAL

A criação do Programa Professor do Amanhã, no âmbito do estado do Rio Grande do Sul, insere-se em um contexto marcado por profundas dificuldades na manutenção e renovação do quadro docente da rede pública estadual. Assim como em outras regiões do país, o estado enfrenta uma combinação de fatores que afetam diretamente a atratividade da carreira docente, tais como a desvalorização salarial, a precarização das condições de trabalho, o envelhecimento do corpo docente e a redução progressiva da procura por cursos de licenciatura. Esses elementos configuram um cenário de alerta para a gestão educacional, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação básica de qualidade.

A promulgação da Lei Estadual nº 16.001/2023, que institui o Programa Professor do Amanhã, representa uma resposta política direta a esse cenário de escassez de professores. Diferentemente de políticas federais que atuam prioritariamente na indução da formação por meio da inserção prática, o programa gaúcho assume como eixo central a permanência estudantil e o custeio integral da formação inicial. Ao oferecer bolsas de permanência e o pagamento total das mensalidades em universidades comunitárias, o Estado reconhece

explicitamente que a dificuldade de acesso e permanência nos cursos de licenciatura está fortemente associada às desigualdades socioeconômicas dos estudantes.

Um dos aspectos mais inovadores do Programa Professor do Amanhã reside em sua lógica de investimento com retorno social. Ao vincular o benefício financeiro ao compromisso de atuação futura na rede pública estadual de ensino, o programa busca alinhar interesses individuais e coletivos, garantindo que os recursos públicos destinados à formação docente resultem em fortalecimento efetivo da educação básica. Essa estratégia rompe, em certa medida, com modelos tradicionais de políticas de bolsas, ao estabelecer uma corresponsabilidade entre Estado e estudante no enfrentamento da carência de profissionais.

Do ponto de vista da profissionalização docente, o programa dialoga diretamente com as concepções teóricas discutidas nas seções anteriores. Ao assegurar condições materiais mínimas para que o estudante se dedique integralmente à formação, o Professor do Amanhã cria condições objetivas para a construção de trajetórias formativas mais consistentes, conforme defendido por Josso (2004). A redução das pressões financeiras permite que o licenciando invista tempo e energia na construção de sua identidade profissional, fortalecendo o vínculo com a docência e ampliando as possibilidades de permanência na carreira.

Além disso, ao priorizar áreas de maior carência na rede estadual, o programa evidencia uma leitura estratégica das demandas educacionais do estado. Essa focalização permite uma alocação mais eficiente dos recursos públicos e contribui para reduzir desigualdades regionais e disciplinares no acesso à educação. No entanto, tal escolha também levanta questionamentos sobre os critérios de definição dessas áreas prioritárias e sobre a necessidade de revisões periódicas que considerem as dinâmicas demográficas e educacionais do território gaúcho.

A articulação do Programa Professor do Amanhã com universidades comunitárias constitui outro elemento relevante da política. Ao reconhecer o papel histórico dessas instituições na formação de professores e na interiorização do ensino superior, o Estado fortalece um modelo de cooperação que amplia o acesso à formação docente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Essa parceria contribui para a democratização do ensino superior e para a formação de professores mais enraizados em seus contextos locais, aspecto fundamental para a permanência na rede pública após a conclusão do curso.

Apesar de seus avanços, a análise do Programa Professor do Amanhã revela limites estruturais que não podem ser ignorados. A restrição no número de vagas disponíveis, aliada à dependência de recursos orçamentários anuais, coloca em risco a continuidade e a ampliação da política. Assim como ocorre com programas federais, a política estadual está sujeita a oscilações administrativas e a mudanças de prioridades governamentais, o que compromete sua consolidação como política de Estado de longo prazo.

A obrigatoriedade de atuação na rede pública estadual, embora represente um mecanismo de retorno social, também suscita debates sobre autonomia profissional e condições de trabalho. Para que esse compromisso não se traduza em mera imposição administrativa, é fundamental que o Estado ofereça condições dignas de exercício da docência, assegurando ambientes escolares adequados, suporte pedagógico e perspectivas reais de progressão na carreira. Caso contrário, há o risco de que o ingresso compulsório na rede pública resulte em frustração profissional e evasão precoce.

Do ponto de vista das políticas públicas, o Programa Professor do Amanhã pode ser compreendido como uma experiência inovadora de enfrentamento da crise de atratividade docente em nível estadual. Sua principal contribuição reside no reconhecimento explícito de que a valorização da docência começa antes do ingresso na carreira, no momento da escolha profissional e da formação inicial. Ao investir na permanência estudantil e no custeio da formação, o Estado sinaliza a importância estratégica da profissão docente para o desenvolvimento social e educacional.

Entretanto, para que essa política alcance maior efetividade, é necessário que ela se articule de forma sistêmica com as políticas federais de formação docente e com ações estruturais de valorização da carreira. A integração entre programas como PIBID, PRILEI e Professor do Amanhã pode potencializar seus impactos, desde que orientada por uma visão de longo prazo e sustentada por financiamento estável. A ausência dessa articulação tende a fragmentar esforços e a limitar os efeitos das iniciativas isoladas.

Assim, a análise do Programa Professor do Amanhã evidencia tanto seu potencial transformador quanto seus limites estruturais. Trata-se de uma política que avança ao enfrentar diretamente as barreiras socioeconômicas à formação docente, mas que necessita ser consolidada como parte de um projeto mais amplo de valorização do magistério. Compreender essas tensões é fundamental para avaliar os impactos reais da política e para orientar aprimoramentos futuros, tema que será aprofundado na seção seguinte, dedicada à análise crítica dos impactos, limites e desafios das políticas de formação docente no Rio Grande do Sul.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas analisadas apresentam contribuições inegáveis para o enfrentamento da crise de atratividade docente, promovendo a integração entre teoria e prática e favorecendo a permanência acadêmica. Contudo, a descontinuidade administrativa e a dependência de recursos orçamentários instáveis permanecem como grandes entraves. Conclui-se que programas como o Professor do Amanhã são passos importantes, mas precisam articular-se a políticas de Estado mais amplas que incluam melhorias salariais e planos de carreira sólidos para que a valorização do magistério seja, de fato, efetiva e duradoura.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a formação e a valorização docente configuram-se como elementos centrais para o enfrentamento da crise estrutural que atravessa a educação brasileira contemporânea. A escassez de professores, a queda na atratividade das licenciaturas e a dificuldade de permanência na carreira revelam a urgência de políticas públicas que ultrapassem respostas pontuais e se consolidem como estratégias de Estado, sustentadas por planejamento de longo prazo e compromisso político com a educação pública.

Ao examinar as políticas federais de formação docente, PIBID e PRILEI, foi possível identificar avanços significativos no que se refere à aproximação entre universidade e escola básica, à valorização da prática como eixo formativo e ao reconhecimento do professor da educação básica como coformador. Tais iniciativas dialogam com concepções teóricas que compreendem a docência como profissão complexa, construída na articulação entre saberes acadêmicos, saberes da experiência e reflexão crítica sobre a prática. No entanto, os limites dessas políticas tornam-se evidentes quando consideradas de forma isolada, especialmente diante da instabilidade de financiamento e da descontinuidade administrativa.

No âmbito estadual, o Programa Professor do Amanhã destaca-se como uma política inovadora ao enfrentar diretamente a dimensão socioeconômica da formação docente. Ao assegurar o custeio integral da formação inicial e oferecer bolsas de permanência, o programa reconhece que a democratização do acesso às licenciaturas depende de condições materiais concretas que viabilizem trajetórias formativas consistentes. Além disso, ao estabelecer o compromisso de retorno social por meio da atuação na rede pública estadual, a política busca alinhar investimento público e fortalecimento do sistema educacional.

Entretanto, a análise crítica evidenciou que políticas de formação docente, embora fundamentais, não são suficientes para garantir a valorização integral do magistério. A ausência de planos de carreira atrativos, salários compatíveis com a complexidade do trabalho docente e condições adequadas de exercício profissional compromete os efeitos das políticas formativas e alimenta processos de evasão e desmotivação. Nesse sentido, a valorização simbólica da docência precisa ser acompanhada de valorização material, sob pena de se restringir a discursos que não se traduzem em transformações concretas.

No caso do Rio Grande do Sul, a experiência do Programa Professor do Amanhã revela tanto possibilidades quanto desafios para a construção de políticas regionais de valorização docente. Sua consolidação como política de Estado depende da ampliação do número de vagas, da garantia de financiamento estável e da articulação com políticas federais e municipais. Além disso, é fundamental que o compromisso de atuação na rede pública seja acompanhado de condições dignas de trabalho, suporte pedagógico e perspectivas reais de desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista das contribuições acadêmicas, este capítulo reforça a importância de compreender a profissionalização docente como processo histórico, social e biográfico. A articulação entre as contribuições teóricas de

Nóvoa, Tardif, Josso, Gatti, Saviani, Apple e Ball permitiu evidenciar que a formação de professores não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve a construção de identidades profissionais, o reconhecimento social da docência e a valorização do professor como sujeito de conhecimento.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de aprofundar pesquisas empíricas que acompanhem longitudinalmente os egressos de programas de formação docente, especialmente aqueles vinculados a políticas de permanência estudantil, como o Professor do Amanhã. Estudos dessa natureza podem contribuir para avaliar os impactos reais dessas políticas na permanência na carreira, na qualidade do ensino e no fortalecimento das redes públicas de educação. Além disso, é fundamental ampliar o debate sobre a integração entre políticas de formação docente e políticas de carreira, de modo a superar a lógica fragmentada que historicamente marca o campo educacional brasileiro.

Por fim, reafirma-se que pensar no “professor do amanhã” exige cuidar das condições oferecidas ao professor de hoje. A valorização da docência passa, necessariamente, pela construção de políticas públicas consistentes, integradas e socialmente comprometidas, capazes de assegurar formação de qualidade, reconhecimento profissional e condições dignas de trabalho. Somente a partir desse compromisso será possível fortalecer a profissão docente e garantir uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: análise crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC/CAPES, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: MEC/CAPES, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores (PRILEI)**. Brasília: MEC, 2024.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN, 2004. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 16.001, de 9 de janeiro de 2023**. Institui o Programa Professor do Amanhã. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 15

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: POSSIBILIDADES ORIENTADORAS ATRAVÉS DO GUIA PARA IA GENERATIVA NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISABianca da Silva Machado²⁸**1 INTRODUÇÃO**

A Inteligência Artificial (IA), embora não seja uma temática recente, teve seu debate reacendido nos últimos anos, principalmente no âmbito da educação. Desde o seu esboço na década de 1940, a IA tem avançado de maneira significativa e está presente na sociedade contemporânea. Sua utilização por diversos setores se traduz na capacidade de processar grande quantidade de dados, reconhecer padrões, raciocinar, aprender e tomar decisões. Para o usuário, esta tecnologia está presente em assistentes virtuais, aplicativos de transporte e navegação, sistema de recomendação em serviços de *streaming*, reconhecimento facial digital, entre outros.

Desde 2022, com o lançamento e distribuição do *Chat-gpt* pela *Open-AI*, observamos uma corrida mercadológica das grandes empresas de tecnologia (*BigTechs*) pelo desenvolvimento das suas próprias ferramentas de inteligência artificial. O acelerado crescimento, em conjunto com a ausência de regulamentação e acompanhamento dos impactos da utilização da inteligência artificial generativa (IAGen), culminou, na proposição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa, disponibilizado em 2024.

Diante do exposto, propomos algumas reflexões acerca das contribuições trazidas pelo Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa (UNESCO, 2024), e suas possibilidades orientadoras para a formação de professores. Para isso, utilizaremos o método de pesquisa bibliográfico, de cunho qualitativo, embasado em autores como UNESCO (2024), Nóvoa (2023), e Silveira e Santos(2023), Vicari, et al. (2023).

A análise preliminar do documento em conjunto com a bibliografia apresentada revela a urgência na formação de professores para o uso dessa tecnologia numa perspectiva reflexiva, que assegure a humanização do ensino, a equidade, a inclusão e o pensamento crítico. Almejamos que os resultados do estudo possam contribuir para o avanço das reflexões acadêmico-científicas acerca da Inteligência Artificial no campo da Educação no que concerne à formação de professores.

²⁸ Mestranda em Educação. Universidade La Salle. E-mail: bianca.machado1032@unilasalle.edu.br.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutimos questões relacionadas à formação docente nos processos de utilização da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) ao cotidiano educativo. Trabalhar a IAGen envolve múltiplos sujeitos e demandas, tornando indispensável compreender que a construção de práticas pedagógicas responsáveis depende da articulação entre políticas educacionais, instituições formadoras e profissionais da educação. Para isso, utilizaremos dois subtópicos de forma a realizar a intersecção das temáticas que compõem o cerne desta produção, sendo eles: “A Inteligência Artificial generativa”, onde fazemos um recorte de forma sucinta sobre a historicização dessa tecnologia; e “O Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa”, onde apresentamos o documento da Unesco (2024).

2.1 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

A trajetória da Inteligência Artificial (IA) tem suas raízes na década de 1940, quando os primeiros computadores foram desenvolvidos com a finalidade de processar cálculos matemáticos complexos em alta velocidade. Conforme destaca Vicari *et al.* (2023), a IA constitui uma disciplina da computação que surge a partir da multidisciplinaridade, envolvendo filósofos, psicólogos, engenheiros e cientistas da computação. Nesse contexto, os computadores, inicialmente restritos ao cálculo numérico, passaram a ser testados em tarefas de natureza simbólica.

Em 1950, Alan Turing publicou o artigo “*Computing Machinery and Intelligence*”, no qual apresentou o célebre “Teste de Turing”, proposto para avaliar a capacidade de uma máquina em reproduzir comportamentos semelhantes aos humanos (Vicari *et al.*, 2023). Poucos anos depois, em 1956, o termo *inteligência artificial* foi utilizado pela primeira vez em um workshop no Dartmouth College, introduzido por John McCarthy (Holmes e Tuomi, 2022). Esse período foi marcado por grandes expectativas em relação às potencialidades das máquinas inteligentes, com pesquisas voltadas sobretudo para a resolução de problemas lógicos, jogos de tabuleiro e processamento simbólico de linguagens.

Entretanto, a evolução da IA não ocorreu de forma linear. Historicamente, foi marcada por ciclos de entusiasmo e desinteresse, já que o excesso de expectativas, aliado às limitações tecnológicas da época, levou a cortes nos investimentos em pesquisa e desenvolvimento entre os anos 1970 e meados da década de 1980, fase conhecida como inverno da inteligência artificial (Lee *et al.*, 2023).

Nos anos 1980, de acordo com Kaufman (2022), o interesse foi retomado com os chamados “sistemas especialistas”, projetados para reproduzir a forma como os profissionais aplicavam regras em situações práticas. Esse movimento garantiu a permanência do debate e do desenvolvimento da IA ao longo da década de 1990 e, a partir dos anos 2010, os avanços tornaram-se mais expressivos, impulsionados pela crescente capacidade da computação.

Nos parágrafos anteriores, buscamos contextualizar brevemente a evolução dessa tecnologia. A partir disso, surge a questão: afinal, qual o conceito de inteligência artificial? Para Holmes e Tuomi (2022), a utilização do termo em letra maiúscula indica um campo específico de investigação e desenvolvimento, que ainda não possui uma definição única aceita pelos especialistas. Ao contrário, a literatura apresenta conceituações diferentes, que foram construídas de acordo com finalidades específicas, mostrando que sua definição depende do contexto de aplicação.

Os autores discorrem que para os educadores é importante reconhecer duas abordagens principais: a IA orientada por dados e a IA baseada em conhecimento, também denominada simbólica. A IA orientada por dados, tem alcançado avanços notáveis em áreas como visão computacional, processamento de linguagem natural e robótica, amplamente repercutidos pela mídia. Esses progressos partem do princípio de que, a partir de grandes conjuntos de dados e critérios de melhoria, sistemas computacionais ajustam seus modelos continuamente, reduzindo erros e reforçando acertos, de modo a potencializar a precisão de suas previsões. É no contexto dessa abordagem que podemos classificar a inteligência artificial gerativa.

Segundo a Unesco (2024), a IAGen é capaz de criar novos conteúdos em diferentes formatos, como textos, imagens, vídeos, músicas e códigos a partir de comandos em linguagem natural. Isso é possível devido a IAGen ser treinada com um grande volume de dados digitais que, a partir da identificação estatística de padrões que são recorrentes, possibilita a produção de respostas novas e contextualizadas. As tecnologias utilizadas para sustentar esse tipo de IA enquadram-se no campo da aprendizagem de máquina, que se destaca pelo uso de algoritmos que possuem a capacidade de aprimorar seu desempenho através de dados. Entre as técnicas utilizadas destacam-se as redes neurais artificiais, inspiradas no funcionamento do cérebro humano e nas suas funções sinápticas, responsáveis, por exemplo, em aplicações de reconhecimento facial.

Com base na perspectiva apresentada, compreendemos que a IAGen não está limitada ao aspecto técnico. Ao estar disponível a qualquer pessoa com acesso à internet, passa a se inserir em diferentes esferas, como a educação e o mundo do trabalho. A tessitura realizada até aqui buscou situar brevemente a evolução histórica da IA, bem como apresentar seu funcionamento, evidenciando que sua utilização pode provocar mudanças profundas nas formas de aprender e ensinar. Reconhecemos, assim, que a presença dessa tecnologia nos espaços educativos demanda reflexões críticas, principalmente no que se refere às transformações que podem refletir no perfil do professor.

2.2 O Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa

Observamos no último tópico que desenvolvimento tecnológico tem influenciado profundamente a sociedade nas últimas décadas, permeando o cotidiano e reconfigurando a maneira como nos conectamos, interagimos e desempenhamos nossas atividades profissionais (Vicari *et. al* 2023). No campo

educacional, observamos as tecnologias digitais invadirem os bancos escolares de forma abrupta com a pandemia do COVID-19, gerando muitas dúvidas e desconfiças em relação à qualidade da oferta do ensino remoto, além de pesquisas que contemplassem o assunto. Ainda que não tenhamos esgotado as temáticas de pesquisa sobre tecnologias digitais já existentes, iniciamos a vivência de outro processo: o uso da inteligência artificial.

Com quarenta e oito páginas, o documento da UNESCO (2024), denominado Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa, traz orientações a nível global relacionadas à utilização de inteligência artificial generativa na educação e na pesquisa, objetivando apresentar diretrizes para suporte no planejamento de políticas públicas que garantam o desenvolvimento adequado dos usuários para a IAGen, beneficiando e capacitando a comunidade educativa e pesquisadora para o uso “(...) centrado no ser humano, considerando aspectos como inclusão, equidade, igualdade de gênero, diversidade cultural e linguística, bem como opiniões e expressões plurais” (Unesco, 2024, p. 10).

O guia conta com seis capítulos, sendo eles: I- O que é a IA generativa e como ela funciona?, II- Controvérsias sobre a IA generativa e suas implicações para a educação, III- Regular o uso da Ia Generativa na educação, IV- Buscar um marco referencial político para o uso de IAGen na educação e na pesquisa, V- Facilitar o uso criativo de IAGEN na educação e na pesquisa, VI- IAGen e o futuro da educação e da pesquisa.

O primeiro capítulo busca trazer o conceito de IAGen, seu funcionamento e os principais modelos de texto e imagem. Também traz informações sobre engenharia de *prompts* para gerar resultados e o surgimento do EDGPT, voltados à área educacional.

O segundo capítulo aborda questões controversas a respeito da IAGen, como agravamento da pobreza digital e a desigualdade de acesso às tecnologias, o tratamento de dados e uso de conteúdo sem consentimento e *deepfakes*.

O terceiro capítulo propõe passos para regulação do uso da IAGen na educação, em uma abordagem centrada no ser humano, contando com elementos-chaves de participação de agências governamentais reguladores, provedores dessas ferramentas, usuários institucionais e individuais.

O quarto capítulo disserta sobre a construção de um marco referencial político, promovendo a inclusão, equidade e diversidade linguística e cultura, protegendo a gerência humana no desenvolvimento de competências em IAGen para estudantes, professores e pesquisadores, além de testar modelos de aplicações que sejam localmente relevantes e analisar implicações de longo prazo a intersetoriais e interdisciplinares.

O quinto capítulo discorre sobre a facilitação do uso da IAGen, trazendo estratégias para o uso responsável e criativo na pesquisa, no ensino. inclusive como apoio aos estudantes com necessidades especiais.

O sexto capítulo apresenta discussões de questões éticas, direitos autorais, propriedade intelectual, fontes de conteúdo e aprendizagem e um convite a repensar a avaliação e os resultados das aprendizagens desenvolvidas.

Acreditamos que a breve apresentação dessas informações contribui para orientar a busca de informações relevantes sobre IAGen na educação, inclusive o uso como subsídio para uma formação de professores que seja voltada para a sua utilização enquanto recurso no processo de ensino- aprendizagem.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O GUIA PARA A IA GENERATIVA E POSSIBILIDADES ORIENTADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um dos principais pontos do fazer docente e da qualidade da educação, exigindo o trabalho contínuo de reflexão, crítica e transformação da realidade. Freire (2009, p.75) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Percebemos, então, o caráter coletivo da prática docente, onde o professor não se constitui de maneira isolada na educação, mas sim como um dos sujeitos históricos que possui a capacidade de interferir na realidade por meio de sua práxis.

Isso nos faz pensar sobre a formação docente por um viés que ultrapassa a preparação técnica, assumindo, também, a construção de uma identidade profissional crítica e social. Segundo Novoa (1995), a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve um movimento contínuo de experimentação e inovação, onde o professor testa novas formas de organizar o trabalho pedagógico e reflete criticamente sobre seu uso. Nesse sentido, a formação se constitui por processos investigativos integrados à prática educativa, em que o ato de ensinar e o de pesquisar se entrelaçam no desenvolvimento profissional. Em outras palavras, pensar a formação docente implica reconhecer a experiência como uma das fontes de saberes, valorizando vivências, práticas e contextos dos professores.

Ainda, Isabel Alarcão (2011) corrobora ao compreender o professor como um profissional reflexivo, que possui a capacidade de analisar sua ação e tomar decisões fundamentadas. Para ela, a reflexão é um ato permanente de questionamento e reconstrução da prática. Ao discutir os saberes da docência, Pimenta (2002) também enfatiza que a formação docente precisa articular teoria e prática, superando as contradições historicamente presentes no campo educacional. A autora destaca que os saberes que constituem a docência vão sendo construídos no cotidiano da profissão, a partir da reflexão que o professor realiza sobre sua própria prática, nas trocas com os pares e do diálogo permanente com os conhecimentos científicos e pedagógicos que fundamentam seu trabalho.

Nessa perspectiva, com o advento da internet nas últimas décadas, o acesso à informação foi facilitado para além de meios formais de comunicação como rádio, jornal, livros, entre outros. Com o excesso de informação disponível a todo tempo, o papel do professor adquire novos contornos, onde apenas conhecer a informação já não é o suficiente, sendo fundamental saber como utilizá-la. (Silveira e Santos, 2023).

Observamos que muitos professores ainda apresentam desconfianças no uso das tecnologias digitais e, com o surgimento da IAGen, esse cenário não foi diferente. Nesse sentido, é necessário pensar se a formação de professores voltada ao uso das tecnologias têm sido efetiva e adequada às novas demandas das escolas.

A escola se configura como um microcosmo, um reflexo da sociedade e do contexto em que está inserida, não sendo inerte ou alheia ao ambiente. Embora tenha sucesso em reduzir o trabalho infantil e ser um local de socialização e formação, Nóvoa (2019), ressalta que a escola não responde aos desafios impostos pela contemporaneidade, e possui dificuldade em pensar o futuro, futuro esse que já é vivido pelos estudantes. Na conjuntura de um ecossistema onde a tecnologia está indissociável do cotidiano, em um contexto de cibercultura, de acordo com Santos e Silva (2025, p.8)

Consequentemente, para que a escola consiga ser um instrumento de transformação social e disseminação do saber, é importante que ela inclua artefatos da cultura digital, como a IA, para que a aprendizagem faça sentido para os estudantes nativo-digitais, que interagem com tais tecnologias a todo momento.

Em decorrência disso, a utilização da inteligência artificial já faz parte da realidade escolar e exige dos professores novos repertórios para assegurar o uso consciente dessa ferramenta. Para isso, a formação inicial e continuada necessita exercitar o processo de curadoria do uso ético e responsável da IAGen enquanto ferramenta de apoio no processo educativo.

Marcom e Porto (2023), a partir da literatura, destacam que, embora a IA apresente oportunidades importantes para o processo de inovação e inclusão digital, sua utilização nas escolas brasileiras ainda possui muitos desafios relacionados à falta de infraestrutura, à resistência à mudança e ao pouco contingente de professores com formação adequada para o uso das tecnologias. Relatam, ainda, que é necessário investir no desenvolvimento dos professores para novas competências que o possibilitem atuar na era digital.

Pensar nesse tipo de formação exige investimentos em formação inicial e continuada, políticas públicas articuladas e ações institucionais que abordem o uso ético, crítico e responsável das tecnologias. Nesse sentido, integrar a IA à educação de forma responsável requer repensar práticas pedagógicas, revisar currículos e fornecer programas de letramento digital, para que a escola consiga absorver as demandas da cibercultura.

Caitano et al. (2025), ao abordar as potencialidades e os riscos éticos associados ao uso da inteligência artificial (IA) na formação docente, ponderam sobre como essa tecnologia tem a possibilidade de influenciar o processo pedagógico, além de trazer alguns desafios éticos, exigindo dos professores uma reflexão sobre a autonomia da construção do conhecimento, de forma que a inteligência artificial seja vista como uma complementaridade, de forma a não ocorrer uma desumanização dos processos de ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva de avanço acelerado da Inteligência Artificial

Generativa (IAGen), somado à ausência de regulamentações consolidadas, à insuficiência de mecanismos de monitoramento de seus impactos e ao aprofundamento das desigualdades tecnológicas, observamos esforços de pesquisa e políticas internacionais. Diversos relatórios e diretrizes, entre eles os da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), buscam oferecer subsídios para discussões globais que problematizam os efeitos da adoção dessas tecnologias na educação. Conforme aponta a UNESCO (2023, p. 9):

[...] é preciso debater até que ponto a tecnologia transformou a educação. Mudanças decorrentes do uso da tecnologia digital são incrementais, desiguais e maiores em alguns contextos do que em outros. A aplicação das tecnologias digitais varia de acordo com o nível socioeconômico da comunidade, com a aceitação e o preparo de cada professor, com o nível de educação e com a renda do país. Com a exceção dos países mais avançados em termos tecnológicos, computadores e aparelhos não são usados em sala de aula em grande escala. O uso da tecnologia não é e nem se tornará universal tão cedo. Ademais, as evidências de seu impacto são inconsistentes: alguns tipos de tecnologia parecem ser capazes de melhorar alguns tipos de aprendizagem. Os custos em curto e médio prazo do uso da tecnologia digital parece ser significativamente subestimado. Os mais desfavorecidos, geralmente, não têm oportunidades de usufruir dos benefícios dessas tecnologias.

Assim, o Guia para IA Generativa na Educação e na Pesquisa da UNESCO (2024), contribui significativamente em um contexto de formação enquanto documento norteador e sintetizador voltado ao contexto da IAGen na educação, sendo um caminho inicial para o tensionamento reflexivo sobre a utilização desta tecnologia. Reforça, ainda, a necessidade de examinar criticamente as controvérsias e os riscos éticos associados à implementação dos sistemas de IAGen.

Entre os desafios identificados na formação de professores voltada a IAGen, ponderados principalmente no contextos sociais considerados no documento, destacam-se a ampliação, até mesmo a restrição, das oportunidades digitais dos indivíduos, os limites e finalidades de uso desses sistemas, a extração e circulação de conteúdo sem consentimento ou referência autoral, e a possibilidade de supressão da diversidade, sobretudo de grupos que são historicamente marginalizados. Tais elementos evidenciam que a inserção da IAGen no campo educacional exige análises consistentes e formação qualificada, para que seus potenciais sejam explorados de forma responsável, equitativa e centrada no ser humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as pesquisas sobre IAGen têm crescido exponencialmente nos últimos anos, principalmente no campo da educação, porém, essas pesquisas estão pouco alinhadas com as necessidades de formação de professores. Ainda, o binômio inteligência artificial e formação de

professores precisa ser mais explorado, sendo este capítulo apenas uma produção inicial, necessitando de aprofundamento.

Não é incomum observarmos a comunidade educativa expressar incertezas referentes à utilização da IAGen. Muitos se questionam se essa tecnologia substituirá o professor em seu ofício, esquecendo-se que o seu papel é indispensável na interação e na utilização responsável dessas aplicações. Nesse sentido, é necessário pensar em formações que apresentem as ferramentas aos professores, as formas com a qual o conteúdo é gerado e as maneiras de realizar a curadoria mesmos, além das implicações pedagógicas da sua utilização. Isso exigirá o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos profissionais e um domínio da forma com a qual o conhecimento é produzido.

Assim, o Guia para IA Generativa da Unesco pode ser um instrumento potente para um olhar reflexivo inicial para além do conhecimento técnico de uso das plataformas de IAGen, problematizando sobre as implicações pedagógicas que advêm deste recurso, como a questão da desigualdades, a personalização do ensino, a proteção de dados, as questões éticas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAITANO, T. F., Marcolano, L. C., Rosalém, S. N., Silva, L. L. da, & Pin, A. C. A Inteligência Artificial como agente pedagógico: potencialidades e riscos éticos na formação docente. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, vol. 14, n. 5, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n5-46-2025>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542–570, 2022.
- KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial**. Belo Horizonte, Autentica, 2022.
- LEE, Alwyn Vwen Yen; TAN, Seng Chee; TEO, Chew Lee. Designs and practices using generative AI for sustainable student discourse and knowledge creation. **Smart Learning Environments**, v. 10, n. 59, 2023.
- MARCOM, J. L. R., & Porto, A. P. T. (2023). O uso da Inteligência Artificial na educação com ênfase à formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 24, n. 3, p. 229–246. <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.03.229-246>
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999
- NOVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 18 out 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A

CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241> Acesso em: 04 set 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Laelson Santos da; SANTOS, Raul Teruel dos. Formação de professores e o uso das tecnologias digitais na sala de aula. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, 2023. DOI: 10.35699/2237-6658.2023.26785. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/26785>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VICARI, R.; BRACKMANN, C. P.; MIZUSAKI, L.; GALAFASSI, C. **Inteligência Artificial na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2023.

Capítulo 16

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS NOS CONTEXTOS LATINO-AMERICANO E AFRICANO E AS DEMANDAS DE UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA À LUZ DO ODS 18Braulio Pedroso Fonseca²⁹Ricardo Figueiró Cruz³⁰**1 INTRODUÇÃO**

Os desafios educacionais presentes nos contextos latino-americano e africano exigem políticas estruturais que enfrentem desigualdades históricas, especialmente as relacionadas às questões étnico-raciais. A formação de professores, neste cenário, ocupa papel determinante para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover justiça social, equidade e transformação.

A Agenda 2030 da ONU, instituída em 2015, propôs 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável orientados pelos princípios de pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias. Em 2023, o governo brasileiro instituiu a Comissão Nacional dos ODS (Decreto 11.704/2023) e criou a Câmara Temática destinada ao ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial, respondendo a um debate histórico sobre a ausência da pauta racial nos ODS. Como afirmou o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva na abertura da 78ª Assembleia Geral da ONU, “queremos alcançar a igualdade racial na sociedade brasileira por meio de um décimo oitavo objetivo que adotaremos voluntariamente”.

A partir desse marco político, o presente ensaio analisa o problema da formação de professores para a construção de políticas antirracistas, articulando os textos anexados com os desafios educacionais contemporâneos e com a formulação do ODS 18. Organiza-se em três partes: fundamentos da educação antirracista, formação docente nos cenários latino-americano e africano, e articulação entre formação docente e o ODS 18 como horizonte ético-político para a educação básica.

2 RACISMO ESTRUTURAL E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A desigualdade racial constitui elemento estruturante da sociedade brasileira e de grande parte dos países latino-americanos. Conforme Silva e Silva (2024), “o Brasil foi estruturado a partir do racismo e, por isso, recai sobre a população negra e indígena discriminação e preconceito”. Esse reconhecimento orienta a compreensão de que políticas educacionais antirracistas não são complementares, mas necessárias para garantir acesso, permanência e

²⁹ Mestrando em Educação na Universidade La Salle. Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: bpedrosofonseca@gmail.com

³⁰ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: ricardo.202112780@unilasalle.edu.br

desenvolvimento dos estudantes. A discussão sobre racismo estrutural revela que a marginalização não ocorre apenas nas instituições, mas se materializa nos espaços cotidianos e na construção social das identidades. Isso se evidencia na afirmação de que:

Os locais que o segmento negro habita estão sempre à margem da sociedade. Tal marginalização se justifica pelo estigma de raça, entendendo que estigma diz respeito a “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum [...]. As pessoas elaboram crenças a respeito de raça, assim como a respeito de nacionalidade, etnia, classe numa tentativa de cultivar identidades grupais [...]” (Silva; Silva, 2024, p. 630)

A educação infantil e o ensino fundamental expressam desigualdades profundas. Rosemberg (1991 apud. Silva e Silva, 2024) afirma que “as crianças pequenas negras são conduzidas para alternativas de pior qualidade que as brancas como resultante do enfrentamento da subordinação racial”. Nesse contexto, qualquer política formativa para docentes deve enfrentar as desigualdades estruturais que organizam o sistema escolar.

O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório desde a Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Contudo, segundo Pinheiro (2023), o currículo escolar “ainda permanece predominantemente brancocêntrico (eurocêntrico) e monocultural”. A distância entre legislação e prática evidencia a necessidade de formação docente consistente e contínua. No debate sobre práticas educativas que rompam com estruturas de poder e reinventam modos de existir na escola, destaca-se a noção de uma pedagogia que não apenas critica, mas transforma radicalmente o modelo hegemônico. Assim, Pinheiro (2023, p. 115) afirma-se que:

O que estou chamando aqui de pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade, cada um escolhendo seu par, sua vestimenta, sua comida, seu modo de dançar... uma verdadeira celebração da existência humana e de suas amplas potencialidades.

O Movimento Negro, como demonstram Sousa, Sousa, Carvalho e Silveira (2022, p. 3), é responsável pela sistematização e propagação dos conhecimentos que sustentam a educação antirracista: “Educação Antirracista se faz na luta materialista e na luta contra-hegemônica da população negra, e que é sistematizada e propagada pelo Movimento Negro Brasileiro”. Esse reconhecimento situa a formação docente no campo das lutas sociais e dos projetos políticos de país.

Nesse sentido, o ODS 18, voltado para a igualdade étnico-racial, emerge como ampliação das metas de desenvolvimento sustentável, articulando educação e justiça racial como dimensões indissociáveis de políticas estruturais.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CENÁRIOS LATINO-AMERICANO E AFRICANO

A formação docente na América Latina e na África atravessa processos de precarização histórica, políticas internacionais de aligeiramento e desigualdade de acesso à formação continuada. Conforme registrado, “as recomendações da

UNESCO centravam-se em políticas de aligeiramento e precariedade na formação de professores”. Essas políticas, ao serem implementadas em países marcados por desigualdades raciais profundas, reproduzem assimetrias e dificultam a consolidação de projetos educativos emancipatórios. A compreensão da formação docente no contexto latino-americano exige considerar a influência de organismos multilaterais na definição de políticas educacionais. É nesse marco que Lima, Carissimi e Teixeira (2023, p. 1055), destaca a constatação de que:

[...] o relatório deixa explícito o caráter pragmático das orientações da UNESCO e organismos multilaterais em geral, as quais evidenciam que a qualificação docente deveria atender às necessidades mais imediatas, indicando que a formação continuada poderia ocorrer por meio de ensino à distância ou mediada pelas tecnologias de comunicação, revelando dessa maneira a eminente precarização quanto à formação docente.

A formação continuada é apontada como fundamental. Segundo Lima, Carissimi e Teixeira (2023, p. 1052), “a formação continuada facilita o exercício profissional dos professores no ensino fundamental, pois promove o desenvolvimento pessoal e profissional, estimula a prática autônoma e criticamente reflexiva”. Porém, para que se configure como política antirracista, deve incluir o debate racial de modo consistente e contínuo.

A formação docente envolve múltiplas dimensões: formação inicial, formação continuada, autoformação e formação em serviço. Para Sousa, Sousa, Carvalho e Silveira (2022, p. 2), é necessário compreender “como as teorias e as práticas se relacionam nas formações e se efetivam nas práticas educativas”. A formação docente antirracista, portanto, não se limita à aquisição de conteúdos, mas exige transformação das práticas pedagógicas e dos modos de perceber e atuar no mundo social. No debate sobre formação docente, compreender a articulação entre teoria e prática torna-se fundamental para evitar dissociações que fragilizam o trabalho pedagógico. Nesse sentido, Sousa, Sousa, Carvalho e Silveira (2022, p. 3) destacam que:

Essa envergadura sobre a relação entre teorias e práticas entra na discussão como alicerce para compreendermos as formações docentes como elemento necessário, a fim de que levem em consideração tanto a realidade social brasileira como a necessária pertinência de que os professores e as professoras sejam formados(as) e se formem para buscarem a unidade entre esses dois elementos.

Nos contextos africanos, embora com especificidades históricas derivadas do colonialismo europeu e das lutas por independência, observa-se a necessidade semelhante de reconstruir currículos, epistemologias e práticas formativas baseadas em saberes locais e em projetos coletivos de igualdade racial. O ODS 18 dialoga diretamente com tais desafios, ampliando a compreensão da equidade como compromisso global.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA ANTIRRACISTA

Para consolidar políticas educacionais antirracistas, a formação docente

deve ser entendida como prática social. Segundo Sousa, Sousa, Carvalho e Silveira (2022, p. 2), essa formação precisa ocorrer “dentro de uma unidade dialógica” entre teoria e prática, característica que define a própria atuação do Movimento Negro. O racismo não é um fenômeno individual, mas estrutural, e se expressa nas relações escolares. Sendo assim, Pinheiro (2023) lembra que educadores carregam experiências e preconceitos colonialistas em suas práticas educativas, o que exige processos formativos contínuos que promovam reflexão crítica.

No campo da formação docente, experiências que articulam estudo sistemático, formação continuada e trabalho coletivo demonstram possibilidades concretas de transformação das práticas educativas. Essa abordagem é sintetizada por Pinheiro (2023, p. 13),

[...] nos apresenta uma escola que promove uma educação baseada nos referenciais afro-brasileiros, indígenas e africanos para repensar e reconstruir as ações pedagógicas. Esses conhecimentos tensionam e, ao mesmo tempo, dialogam com a ciência moderna, produzindo algo diferente e capaz de transformar as práticas ocidentalizadas e hegemônicas de currículo em práticas antirracistas. Tudo isso construído junto com as crianças, no espaço da escola e fora dela, na participação de projetos coletivos, na vivência das muitas infâncias, no contato com o outro, na reinvenção do calendário escolar e das práticas pedagógicas. E com muito estudo, formação continuada, letramento racial, elaboração de projetos coletivos e trabalho conjunto. Teoria e prática articuladas na construção de um projeto emancipatório de educação.

Além disso, a educação antirracista deve considerar a formação de identidades. Como afirmam Silva e Silva (2024), muitas vezes a identidade racial de crianças e jovens brancas já esteja pronta e não precise ser trabalhada é um equívoco que precisa ser superado. A educação antirracista exige processos formativos que desconstruam a branquitude como norma e promovam relações equitativas.

Ao discutir educação e relações étnico-raciais, torna-se fundamental considerar as juventudes como sujeitos históricos e sociais em formação. Esse entendimento é explicitado por Silva e Silva (2024, p. 630), quando se afirma que:

Quando nos referimos às juventudes, temos de ter a consciência de que elas estão em processo de construção da identidade, a qual é afetada por diversos fatores diários, como novas informações, experiências e relações de vivência, que vão construindo a visão que os jovens têm de si mesmos.

A escola é compreendida como microsociedade, e, conforme Pinheiro (2023), nela aparece, em primeira instância, grande parte dos conflitos sociais. A formação docente deve preparar professores para atuar nesses conflitos, reconhecendo o papel político da educação na construção de sociedades mais justas. A discussão sobre educação antirracista e formação de professores aponta para uma concepção de docência que ultrapassa a dimensão técnica e assume um compromisso ético com a sociedade. Essa perspectiva é apontada por Pinheiro (2023, p. 133) se evidencia na afirmação de que:

[...] o meu desejo para todos/as os/as educadores/as deste país é que possamos assumir com afeto o compromisso de sermos “doadores de memórias” que socializam os conhecimentos sistemáticos historicamente desenvolvidos pelo coletivo para as novas gerações, visando a formação humana desses sujeitos, mas que compreendem de maneira fundamental o papel crucial da nossa profissão na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, o ODS 18 amplia a compreensão da educação como política pública orientada à igualdade racial, convocando as instituições de ensino a incorporar metas de justiça racial de modo transversal às suas ações. A criação do ODS 18 em diálogo com órgãos como BNDES, Fiocruz, IBGE, Ipea e Ministérios revela sua centralidade na formulação de políticas estruturantes.

5 ODS 18 E FORMAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

O ODS 18 representa uma inflexão no modo como o desenvolvimento sustentável é compreendido. Ao incorporar a igualdade racial como meta, reconhece que nenhum dos 17 ODS pode ser plenamente atingido se persistirem desigualdades estruturais de raça.

O desafio expresso pelo Presidente da República ao anunciar o objetivo é claro: “a maior parte dos objetivos de desenvolvimento sustentável caminha em ritmo lento”. A desigualdade racial é entendida como obstáculo transversal às metas de educação de qualidade, erradicação da pobreza, saúde, trabalho decente, cidades sustentáveis e paz.

Assim, o ODS 18 insere a formação docente no centro da Agenda 2030. A construção de práticas antirracistas nas escolas é condição para o cumprimento dos ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 5 (Igualdade de Gênero), ODS 10 (Redução das Desigualdades), ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) e ODS 17 (Parcerias). Ao mesmo tempo, o novo objetivo fortalece a compreensão de que a educação é campo estratégico para reverter desigualdades históricas.

A criação do ODS 18 evidencia que a formação docente precisa assumir compromissos estruturais para consolidar políticas educacionais orientadas pela igualdade racial. Isso implica que a formação inicial incorpore debates sobre racismo estrutural, relações étnico-raciais e a história afro-brasileira e indígena, garantindo que futuros professores compreendam os fundamentos históricos e políticos da desigualdade. Do mesmo modo, a formação continuada deve promover reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e relações de poder no cotidiano escolar, favorecendo a revisão permanente das ações educativas. O ODS 18 também convoca a valorização dos saberes produzidos pelo Movimento Negro e pelas comunidades tradicionais como dimensões legítimas do conhecimento, além de demandar a construção de indicadores capazes de monitorar desigualdades raciais na educação. A articulação entre políticas educacionais e políticas de igualdade racial torna-se, assim, condição para práticas escolares coerentes com esse compromisso. Nesse sentido, inserir a formação docente na Agenda 2030 ampliada significa reconhecer a centralidade da justiça racial para o desenvolvimento sustentável e para a construção de

sociedades mais igualitárias.

6 CONSIDERAÇÕES

A formação de professores nos contextos latino-americano e africano enfrenta desafios históricos relacionados às desigualdades raciais, à precarização das políticas formativas e à ausência de práticas pedagógicas orientadas por justiça social. Os textos analisados demonstram que a educação antirracista constitui prática social e política, que exige formação inicial e continuada consistente, diálogo entre teoria e prática e reconhecimento da escola como espaço em que conflitos sociais se manifestam.

A criação do ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial reforça a urgência de incorporar a justiça racial como dimensão estruturante do desenvolvimento sustentável. Ao relacionar formação docente e ODS 18, compreende-se que não é possível alcançar nenhuma das metas da Agenda 2030 sem enfrentar o racismo estrutural que organiza sistemas educacionais e sociedades.

Assim, o ensaio conclui que a formação docente deve ser concebida como política estratégica para promover igualdade racial, reorganizar currículos, transformar práticas escolares e contribuir para a construção de sociedades mais justas, diversas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- LIMA, Christiane Valêska Araújo Costa; CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Formação de professores: desafios e possibilidades**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1052-1069, 2023.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Luciene Reis; SILVA, Aline de Oliveira. Formação Docente para Atuação Antirracista: uma experiência transregional. In.: **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 15, n. 2 (39. ed.), p. 629-650, jun./jul. 2024.
- SOUSA, Fausto Ricardo Silva; SOUSA, Lizandra Sodré; CARVALHO, Herli de Sousa; SILVEIRA, Francisca Moraes da. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. In.: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, p. 1-16, 2022.

Capítulo 17

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO EIXO CENTRAL DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇAAna da Silva³¹Luci Mary Duso Pacheco³²Larissa Rigo³³**1 INTRODUÇÃO**

A noção de educação integral, como discute Cavaliere (2002), não se limita a uma modalidade específica de ensino, mas a uma perspectiva que busca contemplar o desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa ideia já aparecia em Anísio Teixeira (2010), ao defender a escola como espaço de articulação entre saberes e experiências, e em Paulo Freire (2010), que via a educação como prática de liberdade, voltada à formação crítica e integral dos sujeitos.

Na Educação Infantil, essa visão ganha ainda mais relevância. Trata-se da primeira etapa da educação básica, marcada por intensos processos de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. É nesse período que a criança constrói sua identidade, aprende a se relacionar com o mundo e descobre múltiplas formas de expressão.

O brincar, nesse cenário, não é apenas passatempo: é linguagem central da infância. Por meio dele, a criança explora o mundo, constrói significados, desenvolve habilidades e se apropria da cultura. No entanto, observa-se que muitas instituições ainda tratam o brincar como recreação ou como recurso instrumental, subordinado a objetivos previamente definidos.

Essa contradição entre discurso e prática revela uma lacuna na formação docente. Embora documentos oficiais reconheçam o brincar como direito, muitos cursos de pedagogia ainda dedicam pouco espaço para discutir metodologias lúdicas ou para formar professores capazes de observar e interpretar as brincadeiras. Surge, então, uma questão fundamental: em que medida a formação docente prepara os professores para compreender o brincar em sua complexidade, reconhecendo-o como eixo estruturante do desenvolvimento infantil?

³¹ Mestranda. Professora de Educação infantil, educação especial e de anos iniciais.

³² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-2010). Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, no Cursos de Pedagogia. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Mestrado e Doutorado em Educação, pela mesma Universidade.

³³ Doutora em Comunicação Social pela PUCRS. Pós-doutoranda do PPGEDU, da URI, câmpus, Frederico Westphalen – RS; Brasil;

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos — Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Brougère, entre outros — e em documentos normativos brasileiros, como a BNCC (2018) e as DCNEIs (2009). A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando relacionar teoria e prática, especialmente no que se refere à formação docente e à centralidade do brincar.

A escolha por essa abordagem se justifica pela possibilidade de dialogar com diferentes perspectivas teóricas e normativas, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica do tema. Ao mesmo tempo, a pesquisa se ancora em situações concretas observadas na prática pedagógica, trazendo exemplos que ilustram como o brincar se manifesta nas salas de Educação Infantil.

Essa opção metodológica também permite identificar contradições: enquanto a teoria valoriza o brincar como eixo da aprendizagem, muitas práticas escolares ainda o reduzem a momentos de recreação. Essa tensão entre teoria e prática é justamente o ponto que este estudo busca problematizar³⁴.

3 A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO AO BRINCAR

Reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural é ponto de partida. Documentos como a BNCC (2018) e o RCNEI (1998) legitimam o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Piaget (1971) entende o jogo como assimilação da realidade; Vygotsky (1998) mostra que o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal; Kishimoto (2010) o define como linguagem infantil; Brougère (1998) o vê como atividade cultural.

Essas perspectivas convergem para a necessidade de formar professores como pesquisadores da infância. Isso significa observar atentamente, interpretar e intervir nas brincadeiras, transformando-as em experiências de aprendizagem. A abordagem de Reggio Emilia reforça essa ideia ao conceber o ambiente como “terceiro professor” e valorizar a documentação pedagógica.

Exemplo prático: quando um grupo de crianças constrói uma cabana com blocos, não está apenas brincando. Está desenvolvendo noções de espaço, exercitando a cooperação, negociando regras e experimentando papéis sociais. Cabe ao professor perceber essas dimensões e mediar a experiência, ampliando vocabulário, incentivando a colaboração e documentando os processos para refletir sobre eles.

³⁴ Como apoio ao processo de escrita, foram utilizadas ferramentas digitais de inteligência artificial para auxiliar na organização textual e na revisão linguística. Ressalta-se que a análise, interpretação dos dados e elaboração final do texto são de responsabilidade das autoras.

Outro exemplo: em uma brincadeira de faz de conta, quando uma criança assume o papel de “médico” e outra de “paciente”, há muito mais em jogo do que imaginação. Estão sendo trabalhadas habilidades de linguagem, noções de cuidado, regras sociais e até conceitos científicos básicos. O professor que observa e intervém pode enriquecer a experiência, trazendo novos elementos e ampliando o repertório cultural das crianças.

Portanto, a formação docente precisa ir além da transmissão de técnicas. Ela deve preparar o professor para assumir uma postura investigativa, capaz de transformar o brincar em experiência intencional de aprendizagem. Isso implica metodologias ativas, escuta sensível e observação sistemática, de modo que o brincar seja reconhecido não como passatempo, mas como eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança.

A linha do tempo a seguir, no Quadro 01, sintetiza a evolução das concepções de infância, brincar e formação docente.

Quadro 01: evolução das concepções de infância, brincar e formação docente

Autor – ano	Conceito abordado
Década de 1930 – Anísio Teixeira	Defende a escola como espaço de educação integral, articulando saberes e experiências para formar cidadãos plenos.
Década de 1960 – Paulo Freire	Concebe a educação como prática de liberdade, destacando o papel da escola na formação crítica e integral do sujeito.
Década de 1970 – Piaget e Vygotsky	Piaget enfatiza o jogo como assimilação da realidade; Vygotsky introduz a Zona de Desenvolvimento Proximal, mostrando o brincar como motor do desenvolvimento.
Década de 1990 – Kishimoto e Brougère	Kishimoto define o brincar como linguagem infantil; Brougère destaca sua dimensão cultural, vinculando brinquedos e valores sociais.
Década de 1960-1990 – Reggio Emilia	Malaguzzi propõe o professor como pesquisador e o ambiente como 'terceiro professor', valorizando a documentação pedagógica.
2009-2018 – DCNEIs e BNCC	2009-2018 – DCNEIs e BNCC

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

4 METODOLOGIAS ATIVAS E O BRINCAR

A trajetória histórica mostra que o brincar é reconhecido como direito e linguagem da infância. O desafio atual é traduzir esse reconhecimento em práticas pedagógicas.

Moran (2015) destaca que metodologias ativas colocam o estudante no centro da aprendizagem. Na Educação Infantil, isso se articula diretamente com o brincar. A Aprendizagem Baseada em Projetos permite que interesses das

crianças se transformem em projetos coletivos. Berbel (2011) mostra que a Aprendizagem Baseada em Problemas favorece a cooperação e a criatividade. Kenski (2012) acrescenta que metodologias participativas, como a gamificação, ampliam engajamento e motivação.

Essas metodologias, quando aplicadas à Educação Infantil, ganham contornos específicos. Projetos podem nascer de perguntas simples das crianças – “como vivem os animais do quintal?”, “de onde vem a chuva?” – e se transformar em investigações coletivas, nas quais o brincar é motor da descoberta.

A gamificação, por exemplo, pode ser aplicada em brincadeiras que envolvem desafios e recompensas simbólicas, estimulando a motivação e a cooperação. Já a aprendizagem colaborativa se manifesta naturalmente nas brincadeiras em grupo, quando as crianças precisam negociar papéis, compartilhar materiais e construir coletivamente.

O professor, nesse contexto, atua como mediador e pesquisador, organizando ambientes ricos em estímulos e documentando processos. Sua função não é apenas propor atividades, mas observar, escutar e transformar as brincadeiras em experiências pedagógicas significativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na Educação Infantil deve ser contínua e investigativa. O professor que atua com crianças de 0 a 5 anos precisa assumir-se como pesquisador das múltiplas linguagens do brincar.

Piaget (1971) já apontava que o jogo simbólico exercita operações mentais complexas; Vygotsky (2007) mostrou que o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal; Brougère (1998) destacou sua dimensão cultural; Edwards, Gandini e Forman (2012) reforçaram a importância do ambiente e da escuta das “cem linguagens” da criança.

O professor-pesquisador não se limita a metodologias prontas: observa, registra, problematiza e reinventa sua prática. Essa postura garante que o brincar seja reconhecido como direito e linguagem da infância, transformando-se em eixo norteador de uma Educação Infantil democrática e significativa.

Além disso, é preciso reconhecer os desafios atuais: a pressão por resultados imediatos, a falta de tempo para planejamento, a escassez de formação continuada e a desvalorização da profissão docente. Superar esses obstáculos exige políticas públicas que valorizem a Educação Infantil, investimentos em formação e condições de trabalho adequadas.

Somente assim será possível consolidar uma Educação Infantil que reconheça o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento integral, garantindo às crianças experiências ricas, diversas e significativas.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova perspectiva**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 18

**PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA
FORMAÇÃO DOCENTE**Regina Maria Teixeira³⁵Marilange de Lizandra Cunha Vieira³⁶**1 INTRODUÇÃO**

O cenário educacional atual demanda uma reflexão profunda sobre os modos de ensinar e aprender. A sociedade contemporânea, marcada pela aceleração das transformações tecnológicas e culturais, desafia a escola e os professores a repensarem suas práticas. Nesse contexto, a **formação docente, inicial e continuada**, emerge como um espaço essencial de reconstrução das identidades docentes e de incorporação de práticas pedagógicas inovadoras que respondam às demandas de uma educação significativa, crítica e emancipadora.

A inovação pedagógica, compreendida como o processo de criação, adaptação e experimentação de estratégias que promovem aprendizagens mais participativas e contextualizadas, está diretamente relacionada à formação do professor reflexivo. Assim, discutir a **ressignificação da formação docente** implica pensar em processos formativos que favoreçam o protagonismo docente, a colaboração entre pares e a construção coletiva de saberes pedagógicos.

Vive-se em um tempo em que a informação circula rápida, fácil e abundantemente, em que a tecnologia redefine a forma das comunicações, do trabalho, da transferência de conhecimento e do aprendizado. A sociedade da cibercultura, conceito formulado por Pierre Lévy (1999), caracteriza-se pela convergência entre tecnologia, cultura e conhecimento, instaurando um novo ecossistema comunicacional e cognitivo. Nesse cenário, a educação enfrenta o desafio de repensar seus fundamentos e metodologias, para se adequar aos modos de aprendizagem próprios das redes digitais uma vez que a sociedade nela está imersa (Castells, 2019).

A escola, instituição historicamente estruturada sobre a lógica da transmissão do saber, precisa agora lidar com sujeitos hiperconectados, produtores e consumidores de informação, buscadores de conhecimento facilmente acessível e dinâmico na forma de expressão. Assim, o processo educativo escolar deve ir além do uso instrumental das tecnologias e investir na formação de cidadãos críticos, criativos e colaborativos, capazes de atuar na complexidade do mundo digital.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir os impactos da cibercultura na educação, ao propor um modelo de sala de aula mediada por Inteligência Artificial (IA) analisando como as práticas pedagógicas e os

³⁵ Doutoranda na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI. Email: a113449@uri.edu.br.

³⁶ Mestranda na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Email: a110698@uri.edu.br.

processos de formação podem ser ressignificados diante dessa nova realidade da sala de aula.

A cibercultura é um fenômeno social e cultural que emerge da interação entre os seres humanos e as tecnologias digitais de comunicação e inteligência artificial. Segundo Lévy (1999), ela não é apenas um conjunto de ferramentas, mas um novo modo de ser, de conhecer e aprender, em que o conhecimento é produzido de forma coletiva, em rede, e acessível em tempo real.

A Cibercultura tem reconfigurado o saber. Esse novo ecossistema cognitivo rompe com a linearidade do pensamento escolar do modelo hierárquico de transmissão do saber em voga desde o tempo dos jesuítas. Com a sociedade das redes, o conhecimento passa a ser fluídico, dinâmico e colaborativo, transformando as relações entre professor, aluno e conteúdo. O aluno deixa de ser um receptor passivo e assume o papel de sujeito ativo na construção de significados e modos de aprendizado, enquanto o professor torna-se mediador e incentivador da inteligência coletiva (Lévy, 2000).

Além disso, a possibilidade de acesso ilimitado ao conhecimento transforma a forma como se aprende. A aprendizagem torna-se ubíqua, podendo ocorrer em qualquer tempo e espaço, mediada por múltiplas linguagens e plataformas digitais. Nesse contexto, a função da educação é desenvolver a capacidade crítica de seleção, interpretação e uso ético do conhecimento disponível.

Novos paradigmas de aprendizagem e Educação tem surgido com as Tecnologias Digitais. A inserção das tecnologias digitais na educação não se limita à informatização dos processos escolares. Ela implica uma mudança paradigmática na concepção de ensino e aprendizagem, nos papéis de aluno e professor. Como argumenta Moran (2015), as tecnologias digitais potencializam metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a simulação, os tutoriais inteligentes, o ensino híbrido e o uso de ambientes virtuais colaborativos.

Essas metodologias refletem o espírito da cibercultura, pois estimulam a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. A aprendizagem deixa de ser um processo linear e passa a se desenvolver em rede, por meio de interações contínuas entre pessoas, informações e dispositivos.

Por outro lado, o papel do professor é ressignificado. Ele precisa de formação inicial e continuada que lhe deem condições de inserir-se no ambiente da pedagogia digital, a fim de se integrar criticamente às demandas desse novo currículo, para que possa promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Um dos conceitos mais potentes da cibercultura é o de inteligência coletiva e aprendizagem colaborativa, preconizado por Lévy (1999), que se refere à capacidade das comunidades conectadas de compartilhar saberes e produzir conhecimento de forma cooperativa. No contexto educacional, essa ideia se

manifesta nas práticas de aprendizagem colaborativa, nas quais o conhecimento emerge do diálogo, da troca de experiências e da coautoria entre alunos e professores.

Essas práticas representam uma ruptura com o paradigma da individualização do saber e apontam para uma nova ética educativa, baseada na cooperação, na interatividade e na solidariedade cognitiva. A escola, ao fomentar esse tipo de aprendizagem, contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, aptos a enfrentar os desafios da sociedade da cibercultura.

2 EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZADO CONTEMPORÂNEO

A incorporação da IA na educação implica uma transformação das práticas pedagógicas tradicionais. Conforme Moran (2018), as tecnologias inteligentes possibilitam o desenvolvimento de metodologias ativas, nas quais o aluno se torna protagonista do próprio aprendizado e o professor atua como mediador e *designer* de experiências formativas.

Ferramentas de IA podem apoiar o docente no acompanhamento individualizado dos estudantes, oferecendo diagnósticos precisos sobre suas dificuldades e progressos. Essa personalização permite que o ensino se torne mais inclusivo e eficiente, respondendo às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Entretanto, a IA não deve ser vista apenas como um instrumento técnico, mas como um agente de mediação cognitiva e cultural. Papert (1985), precursor da aprendizagem mediada por computadores, já defendia que as tecnologias devem ser usadas para estimular a criatividade e a experimentação, e não para reforçar o ensino mecânico e padronizado.

A emergência da inteligência artificial coloca em evidência a necessidade de repensar o papel da escola, do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem. Longe de ser substituído por máquinas, o docente torna-se ainda mais essencial como orientador ético, orientador de informações e atitudes, mediador das interações humanas e digitais, explicador de conteúdos e presença humana no desenvolvimento cognitivo.

Para atuar nesse novo cenário, o professor precisa desenvolver competências digitais e pedagógicas que lhe permitam integrar a IA de modo reflexivo às suas práticas. Como argumenta Imbernón (2017), a formação continuada deve preparar os educadores para compreender os fundamentos, as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias emergentes, promovendo uma postura crítica e investigativa diante delas.

Além disso, é necessário fortalecer a formação humanística, capaz de equilibrar o uso da tecnologia com valores éticos, empáticos e colaborativos. Conforme enfatiza Morin (2011), a educação do futuro deve ensinar a

“compreender o humano”, e isso inclui compreender o impacto das tecnologias sobre a condição humana e social.

Portanto, a inovação pedagógica associada a IA ocorre quando ela é utilizada de forma crítica e contextualizada, promovendo aprendizagens significativas, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo teórico-propositivo, de natureza qualitativa e caráter exploratório, por buscar refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea no contexto da sociedade da cibercultura. Opta-se por um procedimento metodológico do tipo ensaio teórico, fundamentado em revisão bibliográfica analítica de autores que discutem práticas pedagógicas inovadoras, cultura digital e inteligência artificial na educação. Não se trata de um estudo empírico ou de intervenção, uma vez que não há coleta de dados nem estudo de caso, mas sim uma elaboração teórica que visa propor um modelo de sala de aula personalizada mediada por inteligência artificial, concebida como um ambiente formativo potencializado por mediações contínuas, autônomas e adaptativas às necessidades individuais dos estudantes.

3.1 Procedimentos de Revisão Bibliográfica

Para fundamentar teoricamente a discussão, realiza-se uma revisão bibliográfica de caráter analítico e argumentativo, pavimentado em obras de referências publicadas em anos recentes, priorizando estudos relacionados à cibercultura, inteligência artificial na educação, inovação pedagógica, personalização da aprendizagem e insubordinação criativa. A busca foi realizada em bases acadêmicas reconhecidas, como Periódicos CAPES, Scielo, Google Scholar, ERIC e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando descritores combinados como: “cibercultura”, “inteligência artificial na educação”, “sala de aula personalizada”, “inovação pedagógica”, “aprendizagem personalizada”, “insubordinação criativa”, “educação 4.0”, “educação 5.0”, “tecnologias emergentes na educação”. Foram incluídos trabalhos que apresentem relevância teórica, pertinência direta ao tema e consistência acadêmica, excluindo-se estudos repetitivos, periféricos à temática ou com abordagem meramente instrumental e tecnicista da tecnologia. Foram mobilizados autores de referência como Pierre Lévy, Manuel Castells, José Moran, Paulo Freire, José Armando Valente, Piaget, Vygotsky e D’Ambrósio como eixos estruturantes para a análise crítica da educação em tempos de cibercultura e da interface entre inovação pedagógica, tecnologia emergente e formação docente.

3.2 Caracterização do estudo

O estudo se propõe a investigar como a aprendizagem pode ser potencializada em um modelo de sala de aula mediada por Inteligência Artificial, em que cada aluno interage com um professor virtual personalizado *full-time*, buscando compreender o conceito de insubordinação criativa e suas implicações para a inovação pedagógica no contexto do ensino mediado por tecnologias digitais e IA. Além de analisar as potencialidades e limites do uso da Inteligência Artificial na personalização da aprendizagem, considerando a interação entre aluno e professor virtual e ainda investigar as transformações no papel docente e discente em ambientes educacionais mediados por IA, especialmente quanto à autonomia, autoria e criatividade dos sujeitos, ressaltando que a proposta possibilita uma “sala de aula 24 horas” como espaço contínuo de aprendizagem, diálogo e acompanhamento formativo personalizado.

Em adição, o estudo propõe princípios pedagógicos e éticos para o uso da IA na educação que promovam a insubordinação criativa, a equidade e a humanização dos processos educativos em face da interação com a máquina e visa caracterizar o papel do professor neste modelo de aprendizagem.

4 UM MODELO DE SALA DE AULA PERSONALIZADA MEDIADA POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Em termos operacionais, a sala de aula mediada por IA configura-se como um ambiente de aprendizagem responsivo, no qual os estudantes interagem com um sistema inteligente capaz de reorganizar, em tempo real, a complexidade pedagógica, oferecendo desafios compatíveis com a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998) e com potencial de promover desequilíbrios construtivos (Piaget, 1976). Ao contrário de uma abordagem tecnicista centrada na automação, a proposta assume uma perspectiva educacional crítica e humanizadora, alinhada à ideia de tecnologia como ampliação da consciência e do inédito viável de Paulo Freire (Freire, 2021).

Desse modo, a IA assume um papel de curadoria algorítmica coautorial, na qual professor compõe com a máquina um par pedagógico expandido, e o aluno passa a atuar como protagonista, sujeito ativo na construção de percursos personalizados de aprendizagem, uma lógica coerente com a noção de ecossistemas educacionais emergentes defendida por Moran (2018) e com a visão de personalização inteligente discutida por Valente (2019).

4.1 O Professor como orquestrador pedagógico

Na proposta de uma sala de aula mediada por IA, o professor deixa de operar como transmissor central de conteúdos e assume uma função de arquiteto cognitivo e curador de experiências formativas mantendo o seu papel de explicador de conteúdos. Sua atuação se aproxima do conceito de orquestração pedagógica, como proposto por Dillenbourg (2013), em que o professor coordena múltiplos fluxos de aprendizagem simultaneamente — humanos e digitais — garantindo coerência epistemológica, intencionalidade formativa e sentido ético.

Diferente da lógica tradicional, ele não “entrega” o conhecimento, mas media ativamente o processo, interferindo quando emergem dilemas, conflitos conceituais ou potencialidades criativas. Atua também como interpretador crítico dos dados gerados pela IA, transformando diagnósticos automatizados em decisões pedagógicas humanizadas. Não é um executor de algoritmos, mas um estrategista cognitivo responsável por manter o horizonte humanizador do processo educativo preservando seu papel tradicional de explicador de conteúdos.

4.2 Arquitetura prática da sala de aula 24h com IA — exemplo de funcionamento

A sala de aula funciona como ambiente digital inteligente e contínuo, acessível a qualquer hora, em qualquer dispositivo. Ao acessar, cada estudante é recebido por uma IA-tutora personalizada, que já possui um histórico cognitivo detalhado e, em tempo real, reconstrói sua trajetória sugerindo trilhas adaptativas com base no grau de domínio por competência; variação automática de linguagem e suporte (mais visual, mais textual, mais narrativo, etc.); *feedback* imediato e dialógico do tipo “vejo que você errou/acertou por esse padrão lógico...” — e não apenas no julgamento certo/errado; possibilidade de simulações, laboratórios virtuais ou co-criação multimodal (vídeo, desenho, fala, *protoboard* digital...); revisões espontâneas ativadas por sinais de esquecimento detectados por IA preditiva; autoavaliação acompanhada por relatórios interpretados ao professor; interações colaborativas entre alunos quando emergem padrões compatíveis de interesse ou conflito cognitivo.

4.2.1 Exemplos de *prompts* que o professor pode orientar.

Apenas para exemplificar, escolheu-se o conteúdo de educação ambiental do 9º. ano do ensino fundamental:

- ✓ Objetivo: Pesquisa de conceito aplicado. *Prompt*: "Explique com exemplos reais o que é sustentabilidade ambiental e me ajude a relacionar esse conceito com problemas que vejo no meu bairro ou escola."
- ✓ Objetivo: Análise crítica de situação local. *Prompt*: "Sou estudante do 9º ano e minha escola produz muito lixo plástico. Me ajude a investigar causas e sugerir ações educativas que os alunos possam realizar para reduzir esse problema."
- ✓ Objetivo: Simulação de tomada de decisão. *Prompt*: "Finja que você é um gestor ambiental e eu sou estudante. Me apresente três soluções possíveis para combater a poluição de rios urbanos e peça para eu escolher um caminho, explicando suas consequências."
- ✓ Objetivo: Apoio para projeto escolar. *Prompt*: "Quero criar um projeto de horta escolar ecológica que envolva alunos de diferentes séries. Me ajude a montar um plano com etapas, materiais necessários e ações educativas para cada fase."

- ✓ Objetivo: Preparação para debate ou seminário. *Prompt*: "Vou participar de um debate sobre mudanças climáticas. Me ajude a construir argumentos a favor de ações urgentes e também os argumentos que os opositores poderiam usar, para eu estar preparado."

Após cada resposta da IA, o aluno faz perguntas complementares de extensão e de tira-dúvidas. O aluno pode também solicitar exercícios e testes de aprendizado.

Enquanto isso, o professor recebe mapas dinâmicos de aprendizagem da turma, identificando alunos em *flow* cognitivo, em estagnação, em curva evolutiva, ou com lacunas conceituais estruturantes, permitindo intervenções pedagógicas específicas eficazes, e não padronizadas ou tardias.

4.3 Riscos e salvaguardas éticas necessárias

A implementação desse modelo só é defensável se acompanhada de princípios éticos claros e operacionais, entre os quais destacam-se: A transparência algorítmica, em que o estudante e o professor têm a oportunidade de entender por que a IA tomou determinada decisão formativa sob a governança pedagógica humana do professor, sob a qual nenhum dado ou decisão formativa pode operar sem a possibilidade de mediação crítica do professor. Isto suscita a proteção contra viés e determinismo pedagógico, segundo a qual a IA não deve “rotular” estudantes com base em histórico, mas operar de forma aberta, permitindo superações e saltos inesperados (D’Ambrosio, 2012).

A privacidade e soberania dos dados educacionais: os dados são pedagógicos, não mercadológicos ou biométricos e não podem ser explorados comercialmente. Isto garante a equidade, pois o sistema deve ser projetado para reduzir desigualdades, não ampliá-las — inclusive garantindo acessibilidade digital e cognitiva. A não substituição da complexidade humana: a IA é instrumento, a educação é relação — o aluno não pode ser configurado como objeto de otimização, mas como sujeito epistêmico em formação (Morin, 2011).

4.4 Resultados esperados e impactos educacionais à implementação de uma sala de aula mediada por IA

Na aprendizagem dos estudantes, projeta-se o aprofundamento dos índices de compreensão conceitual, com foco em significação — e não em memorização mecânica (Piaget, 1976); a personalização contínua e o acompanhamento do docente-orquestrador pode gerar impactos estruturantes e multidimensionais, observáveis em diferentes níveis do processo formativo (Dillenbourg, 2013); a redução da defasagem escolar e das reprovações, pela autocorreção adaptativa e suporte contínuo 24h; a aprendizagem mais autônoma, ativa e autorregulada, com protagonismo do estudante sobre seu percurso (Morin, 2011); o estímulo ao pensamento crítico, investigação e criatividade, já que a IA libera tempo cognitivo do professor para mediações filosóficas e

complexas; o engajamento sustentado graças à adaptabilidade de linguagem, desafios e contextos relevantes à cultura digital do aluno (Lévy, 1999).

Na equidade educacional, projeta-se a desconstrução da lógica “um ensino para todos”, substituída por “um caminho para cada aluno” (Lévy, 1999); a compensação de desigualdades históricas por meio de sistemas sensíveis à trajetória cognitiva e não à origem socioeconômica (Vygotsky, 1998); a maior acessibilidade para estudantes com necessidades específicas (sensorial, cognitiva, rítmica ou emocional); a superação da situação dos alunos silenciosos ou introvertidos que “desaparecem” na sala de aula tradicional, pois a IA acompanha individualmente e identifica dificuldades sutis individuais (Papert, 1985).

Na prática e identidade docente, a expectativa é de transição do papel do professor executor para professor *designer* de experiências e analista crítico de dados educacionais (Dillenbourg, 2013). A possibilidade de intervenção pedagógica altamente qualificada, no momento preciso em que a aprendizagem ameaça falhar. A revalorização do papel docente, não como transmissor, mas como intelectual da educação e guardião da humanização. A superação do *burnout* docente causado por tarefas repetitivas, como correções mecânicas ou vigilância disciplinar (D'Ambrosio, 2012).

Na cultura escolar e nas políticas públicas, vislumbra-se a reconversão da escola como ecossistema vivo e responsivo, não como burocracia instrucional rígida; a redefinição dos tempos e espaços escolares, rompendo com a escola como “lugar-fixo e horário-fixo” o aluno pode estudar a qualquer momento; o lançamento de base para políticas públicas que articulem inteligência artificial com justiça cognitiva, e não com controle e ranqueamento; a promoção da insubordinação criativa como prática legítima de inovação, alinhada com Freire (2021) e D'Ambrosio (2012).

Na formação docente, vislumbra-se impactos na transição de metodologia para um modelo de sala de aula personalizada, mediada por IA e orientada pela lógica da aprendizagem ubíqua e adaptativa, exige uma revolução silenciosa e estrutural na identidade docente, muito além da simples “capacitação em tecnologias” (Lévy, 2000); a reconfiguração epistemológica da docência. O professor deixa de ser fonte exclusiva de conhecimento para se tornar arquiteto de ecossistemas cognitivos e orquestrador da sala de aula (Dillenbourg, 2013); a formação docente precisa deslocar o foco de domínio de conteúdo para domínio de processos de aprendizagem (Lévy, 2000); exige mentalidade investigativa e analítica, capaz de interpretar dados pedagógicos de forma crítica, e não tecnicista; rompe com a ideia de planejamento fixo. A prática docente passa a ser viva, preditiva e responsiva; o domínio da pedagogia de dados com consciência crítica leva o docente a lidar com *dashboards* de aprendizagem, com mapas vivos das trajetórias estudantis. Agora ele precisa desenvolver competência de leitura pedagógica dos dados, e não apenas uso operacional da plataforma. A formação docente precisa incluir ética algorítmica, compreensão de viés, privacidade e auditoria humana do sistema. A IA só é ferramenta emancipadora se o professor

puder reorientar, desviar, interromper ou reinterpretar suas sugestões (Morin, 2011);

Na valorização da dimensão humana e relacional da docência, espera-se que a tecnologia liberte o professor das tarefas mecânicas, exigindo excelência na condução humana da aprendizagem. Ganha a centralidade de habilidades como escuta, empatia, diálogo intersubjetivo e mediação de conflitos cognitivos (D'Ambrosio, 2012); o professor se torna guardião da ética pedagógica, garantindo que a tecnologia permaneça meio, e não fim no processo ensino-aprendizado; a docência se fortalece como profissão intelectual, criativa e investigativa e não como função técnica ou replicadora.

Quanto às políticas de formação docente (inicial e continuada), projeta-se as implicações diretas em programas de formação continuada, que devem migrar de oficinas tecnológicas superficiais para laboratórios de cocriação pedagógica mediada por IA; a formação docente precisa ser situada, colaborativa e experimental, não vertical e instrucional; deve preparar o professor para ser coprocessador da aprendizagem, não mero usuário ao participar da construção de ontologias, critérios de avaliação e modelos éticos da IA; o papel do docente deixa de ser adaptativo e passa a ser essencialmente protagonista crítico na definição do futuro da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade da cibercultura impôs mudanças em todas as esferas da sociedade contemporânea, provocando novas atitudes em vários contextos, inclusive no contexto educacional, evidenciando a necessidade da renovação das metodologias de sala de aula.

A inteligência artificial representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a educação contemporânea. Quando utilizada de forma crítica, criativa e ética, ela pode contribuir significativamente para a personalização do ensino, o fortalecimento da autonomia discente e docente em face do conhecimento e a perspectiva de inovação pedagógica com o uso engenhoso dos poderosos recursos de comunicação que a rede disponibiliza.

Entretanto, sua utilização deve ser acompanhada de políticas públicas, formação docente (inicial e continuada) e reflexão ética que assegurem uma educação centrada no ser humano, evitando o automatismo e as receitas mágicas ou fechadas. O papel do professor, portanto, não é o de competir com a máquina, nem o de mero usuário de aplicativos, mas o de utilizá-la como ferramenta complementar ao magistério, com sensibilidade, imaginação, empatia e intuição, qualidades essencialmente humanas.

Assim, a educação na era da sociedade da cibercultura e da Inteligência Artificial precisa equilibrar o potencial tecnológico com o compromisso ético e social, formando cidadãos capazes de compreender, utilizar e transformar a IA

em ferramenta a serviço do bem comum e do desenvolvimento humano sustentável.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. (Trilogia A Era da Informação, v. 1).
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2000.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1985.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das Estruturas Cognitivas** — Problema Central do Desenvolvimento. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.
- VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 19

GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DA BNCC DA COMPUTAÇÃO

Ingrid Nára Courtois³⁷
Roberto Carlos Ramos³⁸

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada pela presença cada vez mais intensa da cultura digital, que transforma as formas de ensinar, aprender e se relacionar com o conhecimento. As tecnologias digitais, amplamente difundidas no cotidiano, tornaram-se instrumentos potentes de mediação pedagógica, permitindo novas linguagens, metodologias e formas de interação. Diante dessas transformações, a escola é convocada a repensar suas práticas e modos de organização, assumindo o desafio de formar sujeitos críticos, criativos e preparados para atuar em uma sociedade conectada e em constante mudança.

Nesse contexto, a gestão pedagógica ocupa um lugar estratégico, pois é por meio dela que se articulam o planejamento curricular, a formação docente e a consolidação de uma cultura digital no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), ao incorporar a Computação como área de conhecimento e componente transversal, reforça a importância de desenvolver competências relacionadas ao pensamento computacional, à resolução de problemas e à compreensão crítica das tecnologias digitais. Essa orientação demanda mais do que a simples introdução de novos conteúdos: exige a construção de práticas educativas inovadoras e integradas, que reconheçam o potencial formativo das tecnologias e o protagonismo docente nesse processo.

Os fundamentos para essa transformação curricular estão solidamente estabelecidos no marco legal brasileiro. De forma específica, o documento Computação na Educação Básica, Complemento à BNCC, instituído pela Resolução nº 1/2022 (Brasil, 2022a) e detalhado pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022b), transcendem a mera recomendação, definindo de maneira obrigatória as diretrizes, competências e habilidades para a inserção estruturada da Computação em todos os níveis da Educação Básica.

Tais documentos superam a visão instrumental da tecnologia, estabelecendo a área como um componente curricular essencial que visa desenvolver o pensamento computacional e a cultura digital de forma crítica, ética e sistêmica, preparando os estudantes para uma participação consciente e ativa na sociedade contemporânea.

Contudo, a passagem da diretriz legal para a realidade escolar exige uma mobilização de elementos práticos, sendo este o foco central da análise. A

³⁷Ingrid Nára Courtois, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0001-2482-2426>, ingrid.201931512@unilasalle.edu.br

³⁸ Doutor com Pós-doutorado em Educação. Pesquisador colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação e Inovação da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br.

implementação eficaz da BNCC da Computação (Brasil, 2022a) exige uma atuação articulada da gestão pedagógica, cuja função de liderança e apoio aos processos é essencial (Lück, 2009); da formação docente, que deve ser contínua e capaz de promover a inovação (Imbernón, 2006; Costa Junior; Anglada-Rivera, 2024); e da cultura digital, entendida como o novo ambiente que reconfigura o pensar e o agir na sociedade (Kenski, 2018). É na intersecção desses pilares que se encontram os desafios e possibilidades para a efetivação do currículo de Computação.

Feitas tais considerações, este capítulo tem como objetivo analisar os desafios da gestão pedagógica na formação de professores para a incorporação da Computação ao currículo escolar, discutindo também as possibilidades que emergem dessa integração na prática educativa.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2019). O referencial teórico está fundamentado em autores, como Lück (2009), que aborda a gestão pedagógica; Imbernón (2006) e Costa Junior e Anglada-Rivera (2024), uma formação docente; e Kenski (2018) que trata da cultura digital. O *corpus* documental principal é composto por documentos normativos do Ministério da Educação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Computação na Educação Básica conforme a Resolução nº 1/2022 (Brasil, 2022a) e o Complemento da BNCC de acordo com Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022b). O tratamento e a interpretação do material coletado serão realizados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, seguindo o procedimento proposto por Bardin (2011).

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender e viabilizar a inserção efetiva da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a), conforme as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017). Ao articular fundamentos normativos com práticas pedagógicas, o capítulo contribui para o avanço teórico sobre a integração entre gestão pedagógica, formação docente e cultura digital, e oferece subsídios práticos para que políticas públicas e ações escolares transformem esse direito curricular em experiências de aprendizagem significativas, equitativas e contextualizadas.

A relevância deste estudo decorre da necessidade de refletir sobre a implementação eficaz das diretrizes curriculares da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a) frente aos desafios estruturais e pedagógicos que se manifestam nas escolas.

A pesquisa se mostra relevante em duas dimensões complementares. No plano teórico, contribui ao evidenciar a articulação entre gestão pedagógica, formação docente e cultura digital, preenchendo uma lacuna na literatura sobre inovação curricular. No plano prático, oferece subsídios concretos para gestores e formuladores de políticas públicas, delineando estratégias que asseguram a inserção da Computação de forma equitativa e pedagógica. Assim, as diretrizes legais se transformam em direito de aprendizagem efetivamente consolidado, capaz de ampliar oportunidades e fortalecer a cidadania digital.

Em termos estruturais, o trabalho apresenta uma progressão lógica que parte da contextualização inicial e avança para a fundamentação teórica, seguida pela análise e interpretação dos dados e pelas considerações finais conclusiva, sustentada por referências que asseguram rigor acadêmico e legitimidade às discussões.

2 FUNDAMENTOS NORMATIVOS E PRÁTICAS DE INSERÇÃO DA COMPUTAÇÃO NA BNCC DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O capítulo está organizado em duas dimensões complementares que sustentam a análise sobre a inserção da Computação na Educação Básica. A primeira aborda os fundamentos legais e estruturais da área, articulando as diretrizes normativas estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022a), pela Resolução nº 1/2022 (Brasil, 2022b), e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e seu Complemento. Esses documentos delineiam o cenário político e educacional que orientam a proposta curricular da Computação.

Na segunda dimensão, a discussão se aprofunda nas condições práticas de implementação, ampliando a inter-relação entre o protagonismo da gestão pedagógica, a formação de professores e a cultura digital. A intencionalidade é compreender como esses elementos se articulam para que a Computação seja incorporada de forma crítica, consistente e pedagógica às práticas docentes, superando uma abordagem meramente normativa e promovendo uma educação alinhada às demandas da sociedade digital.

2.1 Diretrizes da BNCC para o ensino da computação

O Ministério da Educação homologou, em 2022, o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022a), que estabelece normas para a inclusão do ensino de Computação na Educação Básica. Esse parecer, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, atende ao Art. 22 da Resolução CNE nº 2/2017, responsável por orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A Resolução nº 1/2022 (Brasil, 2022b), que instituiu o documento Computação na Educação Básica, Complemento à BNCC, definindo diretrizes, competências e orientações para assegurar a inserção estruturada da Computação nos currículos escolares. Além disso, estabelece que os processos formativos e as aprendizagens em Computação devem estar alinhados à BNCC e às competências e habilidades previstas no documento.

Com efeito, esses dispositivos realçam que os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada pertencem às mencionadas áreas do conhecimento. A definição das áreas busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos sistematizados, permitindo que os referenciais próprios de cada componente sejam preservados. As áreas do conhecimento são fortemente inter-relacionadas, devendo existir comunicação entre elas. Com o aporte dos

fundamentos da computação, amplia-se ainda mais as possibilidades de conexão entre as áreas. (Brasil, 2022a, p. 23).

Devido à relevância da Computação na contemporaneidade, os documentos estabelecem a obrigatoriedade de incluir o ensino de Computação nos currículos de todos os níveis de Educação Básica, orientando sistemas e redes de ensino quanto às competências, habilidades e condições para sua implementação efetiva.

O desenvolvimento computacional impacta não apenas as cadeias produtivas, mas também os relacionamentos sociais, as artes e seus modos de composição e fruição, e as possibilidades de aprender e de se educar. A expressão “pensamento computacional” denota o conjunto de habilidades cognitivas para compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas e possíveis soluções de forma metódica e sistemática por meio de algoritmos que são descrições abstratas e precisas de um raciocínio complexo, compreendendo etapas, recursos e informações envolvidos num dado processo. O pensamento computacional é atualmente entendido como habilidades necessárias do século XXI. (Brasil, 2022a, p. 12).

A Resolução Nº 1/2022 (Brasil, 2022b), define que os sistemas de ensino dos diferentes entes federativos são responsáveis por definir parâmetros pedagógicos para a implementação, que deve ser iniciada em até um ano após a homologação. A Resolução também atribui ao MEC a definição de políticas nacionais de formação docente, apoio ao desenvolvimento de currículos e materiais didáticos, além de diretrizes de avaliação e assessoramento para a consolidação do ensino de Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a).

Brasil (2022a, p.1), dispõe:

Art. 4º Conforme os incisos III e IV do art. 9º da LDB, em conjunto com Estados, Municípios e o Distrito Federal, o Ministério da Educação (MEC) definirá política para os seguintes itens: § 1º Formação nacional para o desenvolvimento dos saberes docentes para o ensino de Computação na Educação Básica. § 2º Apoio ao desenvolvimento de currículos considerando as tabelas de competências e habilidades anexas. § 3º Apoio ao desenvolvimento de recursos didáticos compatíveis com as tabelas de competências e habilidades anexas.

A proposta para o ensino de Computação na Educação Básica, conforme estabelecido no documento Computação na Educação Básica, Complemento à BNCC (Brasil, 2022a), prevê que sua inserção curricular pode ocorrer tanto de forma transversal, articulada aos diferentes componentes curriculares, quanto como componente específico, de acordo com as escolhas pedagógicas de cada sistemas de ensino.

O Anexo ao Parecer CNE/CEB Nº2/2022 (Brasil, 2022b) apresenta a organização dos conteúdos e aprendizagens estruturada em três eixos fundamentais: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, que orientam o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para cada etapa da escolaridade. No documento, para cada eixo são apresentadas as competências e habilidades correspondentes e, também são incluídos exemplos relacionados, explicações das habilidades e situações práticas de aplicação.

Dessa forma, a proposta de Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a), consolida-se como um referencial robusto e alinhado às demandas contemporâneas, oferecendo orientações que permitem aos sistemas de ensino construir trajetórias formativas coerentes e significativas. Ao estruturar os conteúdos em eixos integradores e explicitar competências, habilidades e exemplos práticos, o documento assegura maior clareza pedagógica e contribui para que a Computação seja trabalhada de maneira intencional, contextualizada e progressiva.

No entanto, para a efetivação dessa proposta no cotidiano escolar, ainda se impõem inúmeros desafios, entre eles, a formação continuada de professores, a adequação curricular, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a consolidação de uma cultura digital que favoreça a equidade e práticas pedagógicas inovadoras.

Considerando as desiguais idiosincrasias brasileiras, deve-se ponderar os melhores meios para a execução de políticas públicas educacionais a fim de que a Computação não seja privilégio e sim direito das e dos estudantes do Brasil, respeitando suas singularidades, necessidades e modalidades educacionais existentes. (Brasil, 2022b, p.15).

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017), e o Complemento da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a), se consolidam como um arcabouço normativo essencial, mas funcionam como o ponto de partida, não a solução completa. Sua efetivação depende intrinsecamente da capacidade dos sistemas de ensino e da gestão pedagógica em transformar as diretrizes curriculares em ações concretas, garantindo que as políticas públicas não se restrinjam à teoria.

Conforme ressalta Gimeno Sacristán (2000), o currículo é uma construção cultural que se concretiza na prática, sendo atravessado por fatores políticos e contextuais. O desafio reside, portanto, em articular as orientações normativas com a realidade multifacetada das escolas, investindo consistentemente na formação docente e em infraestrutura tecnológica para garantir que a Computação, como novo direito de aprendizagem, alcance a todos de maneira equitativa e contextualizada.

2.2 Gestão pedagógica, formação docente e cultura digital

A estruturação da Computação na Educação Básica, conforme estabelecidos pelos documentos normativos (Brasil, 2022a; 2022b), representa um avanço curricular significativo. No entanto, a passagem do plano normativo para a efetivação prática no cotidiano escolar exige a superação de desafios estruturais e pedagógicos.

A eficiência deste processo depende, da articulação de três pilares: a consolidação de uma cultura digital crítica, o protagonismo da gestão pedagógica na articulação de recursos e, principalmente, da qualificação contínua dos professores. A inter-relação desses elementos é essencial para delinear os caminhos da inovação curricular e garantir que a Computação se torne, de fato, um direito de aprendizagem para todos os estudantes.

A verdadeira mudança só ocorre quando o professor se converte em um agente que participa ativa e criticamente do processo de inovação, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (Imbernón, 2006). A relevância da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a), tornou-se ainda mais evidente diante dos desafios recentes enfrentados pelas escolas. A experiência vivida durante a pandemia expôs fragilidades históricas no uso pedagógico das tecnologias digitais e evidenciou a urgência de preparar profissionais para atuar nesse contexto.

Com as decorrências dramáticas da pandemia da Covid-19 a partir de março de 2020, o fechamento de escolas e a necessidade imperiosa de uso intensivo de modalidades educacionais mediadas por tecnologias digitais, a sociedade brasileira passou a reconhecer mais enfaticamente quão imprescindíveis são recursos humanos habilitados ao exercício do ensino de Computação para a Educação Básica. Políticas educativas de computação certamente teriam reduzido nossas dificuldades ao longo da pandemia (Brasil, 2022a, p. 8).

É neste cenário de urgência e transformação que a implementação da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022a), desafia uma ação articulada e estratégica, na qual a gestão escolar, especialmente a gestão pedagógica, assuma protagonismo. Mais do que coordenar processos, cabe à gestão estabelecer como prioridade a formação continuada dos professores.

O papel estratégico da gestão reside na sua capacidade de liderança e articulação, como destaca Lück (2009), sendo o essencial para garantir a coerência entre o projeto pedagógico e as inovações curriculares propostas pela BNCC da Computação. É por meio de uma gestão participativa e focada na aprendizagem que as condições para a qualificação docente e a adequação curricular são criadas e sustentadas.

Na BNCC da Computação (Brasil, 2022a), a Cultura Digital aparece como um dos três eixos estruturantes, justamente por seu papel essencial na formação integral do estudante, contribuindo para que ele compreenda não apenas como utilizar tecnologias, mas para que e com que impacto elas são utilizadas na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva vai ao encontro da definição de autores-chave, como Kenski (2018), que definem a Cultura Digital não apenas como o uso de ferramentas, mas como o novo ambiente que reconfigura o pensar, o agir e o interagir na sociedade. É nesse sentido que a escola deve educar o aluno para uma atitude crítica e para usos mais democráticos das tecnologias, integrando a tecnologia como linguagem e não como mero acessório.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o

potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2017, p. 61)

A implementação da Computação na Educação Básica exige uma ação articulada e estratégica, na qual a gestão escolar, especialmente a gestão pedagógica, assume protagonismo. Mais do que coordenar processos, cabe à gestão estabelecer como prioridade a formação continuada dos professores, condição indispensável para que os princípios e eixos estruturantes da Computação sejam efetivamente incorporados ao currículo.

A qualificação docente torna-se o eixo central da implementação: é por meio dela que os educadores desenvolvem segurança conceitual, domínio metodológico e capacidade de integrar a Computação às práticas pedagógicas, seja de forma transversal ou como componente curricular específico. A própria Resolução CNE/CEB nº 1/2022 (Brasil, 2022b) enfatiza que a formação inicial e continuada dos professores é condição indispensável para a efetivação da proposta, cabendo aos sistemas de ensino assegurar políticas, programas e ações que garantam esse processo formativo.

Por fim, destaca-se que essa proposta não tem a pretensão de formar um profissional especialista em Ciência da Computação, mas, sim, de proporcionar ao futuro professor da Educação Básica uma formação mínima que lhe permita articular os saberes de sua área de conhecimento com aqueles preconizados pela BNCC – Computação. Dessa forma, espera-se que os cursos de licenciatura delimitem um conjunto mínimo dessas habilidades, considerando o público-alvo de cada formação. Ou seja, compreende-se que, no caso da licenciatura em Pedagogia, por exemplo, é possível priorizar conceitos mais gerais, envolvendo recursos tecnológicos adequados à faixa etária do nível de ensino em que esses profissionais atuarão. (Costa Junior; Anglada-Rivera, 2024, p. 885).

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer que a efetivação da proposta da BNCC para a área de Computação depende diretamente da formação de professores. Torna-se indispensável investir em políticas públicas consistentes que assegurem oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional, incluindo programas de formação continuada, suporte técnico adequado e acesso a equipamentos e infraestrutura compatíveis com as demandas das práticas educativas contemporâneas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados, orientada pela metodologia de Bardin (2011), tem como *corpus* investigativo os referenciais teóricos e os documentos normativos e sobre a Computação na Educação Básica. A partir dessa análise, foram definidos quatro eixos temáticos: (1) Fundamentos normativos e políticas curriculares, (2) Gestão pedagógica como articuladora curricular na BNCC da Computação, (3) Formação docente para a Computação na Educação Básica e (4) Cultura digital e práticas educativas na BNCC da Computação. Essa organização permitirá

interpretar, de forma crítica e sistemática, os sentidos atribuídos à Computação como linguagem formativa na Educação Básica.

3.1 Fundamentos normativos e políticas curriculares

O marco legal da Computação na Educação Básica, consolidado pela BNCC (Brasil, 2017), pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022b) e pela Resolução nº 1/2022 (Brasil, 2022a), representa um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino da área como direito de aprendizagem. Esse arcabouço normativo estabelece diretrizes, competências e habilidades que superam a visão instrumental da tecnologia, reconhecendo a Computação como componente essencial para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, a existência de normas não garante, por si só, a implementação efetiva. Como destaca Lück (2009), é necessário que a gestão pedagógica traduza o mandato legal em práticas concretas, articulando currículo, formação docente e cultura digital. Persistem lacunas entre políticas nacionais e realidades locais, especialmente em contextos de desigualdade estrutural, o que reforça a necessidade de políticas públicas consistentes e de investimentos em infraestrutura e qualificação docente (Imbernón, 2006; Costa Junior; Anglada-Rivera, 2024).

Nesse sentido, conforme ressalta Gimeno Sacristán (2000), o currículo é uma construção cultural atravessada por fatores políticos e contextuais. A efetivação da BNCC da Computação (Brasil, 2022a) depende, portanto, da capacidade dos sistemas de ensino e da gestão pedagógica em transformar diretrizes em ações equitativas e contextualizadas. O desafio central está em garantir que a Computação se torne não apenas uma exigência normativa, mas uma prática pedagógica significativa que promova cidadania digital crítica e inclusiva para todos os estudantes.

3.2 Gestão pedagógica como articuladora da inovação curricular na BNCC da computação

A implementação da BNCC da Computação (Brasil, 2022a) exige que a gestão pedagógica assuma um papel de liderança estratégica, capaz de articular currículo, formação docente e cultura digital de forma coerente e inovadora. Conforme Lück (2009), a gestão pedagógica atua como mediadora entre as diretrizes curriculares e as práticas educativas, promovendo condições institucionais para que a Computação seja efetivamente incorporada ao cotidiano escolar.

No entanto, a articulação curricular é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas. A gestão precisa garantir que os princípios e eixos estruturantes da Computação, definidos no documento Computação na Educação Básica a partir do complemento à BNCC (Brasil, 2022a) e no Parecer

CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022b), estejam alinhados ao projeto pedagógico da instituição, respeitando suas especificidades e potencialidades.

A gestão pedagógica é desafiada e ter uma visão sistêmica e compromisso com a formação docente, reconhecendo que a inovação curricular só se concretiza quando há investimento contínuo em processos formativos e em cultura colaborativa (Lück, 2009).

Nesse sentido, tem a missão de mobilizar e inspirar, criando espaços de reflexão e ação que favorecem a apropriação crítica da Computação como linguagem educativa. Ao garantir que as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) sejam traduzidas em ações contextualizadas, a gestão contribui para que a Computação se torne um direito de aprendizagem efetivo, equitativo e transformador.

3.3 Formação docente para a computação na educação básica

A formação docente é um dos pilares centrais para a efetivação da BNCC da Computação (2022a), pois é por meio dela que os professores desenvolvem competências digitais, domínio dos fundamentos da área e capacidade de integrar esses saberes às práticas pedagógicas.

Conforme destaca Imbernón (2006), a formação deve ser contínua, contextualizada e voltada à inovação, rompendo com modelos tradicionais e promovendo uma profissionalização docente que responda às demandas contemporâneas. Costa Junior e Anglada-Rivera (2024) reforçam que os cursos de licenciatura devem garantir uma formação mínima que permita aos futuros professores articularem os saberes específicos de sua área com os conhecimentos previstos na BNCC da Computação (Brasil, 2022a), respeitando as especificidades de cada etapa da Educação Básica.

Entretendo os desafios da formação docente estão diretamente ligados à superação da inércia curricular e à criação de espaços de reflexão crítica. A profissionalização docente exige políticas públicas consistentes, programas de formação continuada e suporte institucional que favoreçam a apropriação dos fundamentos da Computação como linguagem educativa.

A Resolução nº 1/2022 (Brasil, 2022a) reconhece essa necessidade ao estabelecer que a formação inicial e continuada é condição indispensável para a implementação da área. Nesse sentido, a formação docente não se limita à capacitação técnica, mas envolve a construção de uma postura reflexiva e inovadora, capaz de transformar diretrizes em práticas pedagógicas significativas, equitativas e alinhadas à cultura digital.

3.4 Cultura digital e práticas educativas na BNCC da Computação

A cultura digital, reconhecida como eixo estruturante na BNCC da Computação (Brasil, 2022a), representa mais do que o uso de ferramentas tecnológicas: ela configura um novo ambiente de aprendizagem, interação e produção de sentido.

Conforme Kenski (2018), a cultura digital reconfigura o pensar e o agir na sociedade contemporânea, exigindo da escola uma postura crítica e formativa diante das tecnologias. A análise dos dados revela que a integração das tecnologias digitais às práticas educativas deve ser feita de forma intencional e reflexiva, promovendo não apenas habilidades técnicas, mas também competências éticas, comunicacionais e cognitivas que favoreçam a cidadania digital.

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento computacional torna-se um componente essencial da formação integral dos estudantes, conforme previsto nos documentos normativos (Brasil, 2017; Brasil, 2022a; Brasil, 2022b). A cultura digital amplia as possibilidades metodológicas e linguísticas da educação, permitindo abordagens mais interativas, colaborativas e contextualizadas. A análise evidencia que a efetivação da Computação como direito curricular depende da capacidade dos professores em incorporar novas linguagens e metodologias, e da atuação da gestão pedagógica em garantir condições para essa transformação.

A cultura digital, portanto, não é acessório, mas é linguagem formativa que, quando integrada criticamente, potencializa a inovação pedagógica e a construção de uma educação mais democrática, criativa e conectada com os desafios do século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, de caráter documental e bibliográfico, teve como objetivo analisar os desafios da gestão pedagógica na formação de professores para a incorporação da Computação ao currículo escolar, discutindo também as possibilidades que emergem dessa integração na prática educativa. A metodologia adotada, permitiu sistematizar os referenciais normativos e teóricos, evidenciando categorias que revelam o papel estratégico da gestão pedagógica na efetivação da BNCC da Computação (Brasil, 2022a).

Embora as normativas de 2022 (Brasil, 2022a; 2022b) representem um avanço significativo ao reconhecer a Computação como direito de aprendizagem, sua implementação ainda enfrenta desafios complexos. Persistem limitações relacionadas à formação docente, à disponibilidade de infraestrutura tecnológica e à criação de condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras.

Nesse sentido, a gestão pedagógica assume papel de liderança ao articular currículo, formação e cultura digital, garantindo que as diretrizes normativas se traduzam em práticas concretas. Sua função não se limita à coordenação administrativa, mas envolve mobilizar condições institucionais e pedagógicas que favoreçam a inovação e assegurem que a Computação seja incorporada de forma consistente ao cotidiano escolar.

A formação docente, por sua vez, constitui o eixo central da efetivação da BNCC da Computação. Sem professores preparados para compreender e aplicar as habilidades previstas, as orientações curriculares permanecem insuficientes. É

indispensável investir em programas de formação inicial e continuada que desenvolvam competências digitais e fundamentos da Computação, respeitando as especificidades de cada etapa da Educação Básica e garantindo segurança conceitual e metodológica para integrar esse novo campo às práticas pedagógicas.

A cultura digital não pode ser reduzida ao uso instrumental de tecnologias; ela deve ser compreendida como uma linguagem formativa e constitutiva da educação contemporânea. A escola precisa assumir uma postura crítica diante das tecnologias, educando para usos democráticos e conscientes, além de promover práticas pedagógicas inovadoras.

A efetivação da BNCC da Computação (Brasil, 2022a) depende, portanto, de investimentos equitativos e sustentáveis que assegurem infraestrutura, recursos e condições para que a cultura digital se torne parte integrante da formação dos estudantes. Destacamos a importância da continuidade dos estudos por meio de pesquisas de campo que avaliem a efetividade dos programas de formação e dos modelos de gestão curricular adotados pelas redes de ensino, contribuindo para a consolidação desse novo direito de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2022>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2022a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2022**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2022b.
- COSTA JUNIOR, Almir de Oliveira; ANGLADA-RIVERA, José. **BNCC Computação: O que os acadêmicos de licenciatura precisam saber sobre o Pensamento Computacional?** In: Workshop Sobre Educação Em Computação (WEI), ano 2024. Anais ... Sociedade Brasileira de Computação. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/29684>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2018.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: o papel do gestor na construção da escola eficaz*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Capítulo 20

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI: ENTRE A COMPLEXIDADE,
A INOVAÇÃO E O COMPROMISSO ÉTICO**Carine Garcia Barimarquer³⁹Gabrieli Schaffer⁴⁰**1 INTRODUÇÃO**

Falar sobre docência, hoje, é reconhecer que o ato de ensinar ultrapassou há muito tempo a simples transmissão de conhecimentos. Ser professor, no século XXI, significa atuar em um contexto permeado por transformações rápidas e profundas, em que as fronteiras do saber se ampliam e as certezas se tornam cada vez mais transitórias. O professor, que antes ocupava o papel central como detentor do conhecimento, passa a ser desafiado a compartilhar saberes, dialogar com diferentes realidades e aprender continuamente em meio às complexidades do mundo contemporâneo.

A profissão docente é, antes de tudo, uma prática social e cultural. Envolve dimensões éticas, políticas e afetivas que se entrelaçam na formação humana dos sujeitos. Como lembra Freire (1996), ensinar é um ato de coragem e compromisso, pois implica colocar-se diante do outro com a responsabilidade de contribuir para a sua libertação e autonomia. O professor não ensina apenas conteúdos; ele ensina modos de pensar, de sentir e de estar no mundo. Nessa perspectiva, o exercício da docência exige muito mais do que domínio técnico: requer sensibilidade, reflexão e uma profunda consciência de sua função social.

Contudo, a docência também se depara com uma série de desafios que atravessam a realidade educacional. A precarização das condições de trabalho, a desvalorização profissional e as constantes mudanças nas políticas públicas têm impactado diretamente a identidade docente. Soma-se a isso o avanço das tecnologias e das novas formas de comunicação, que modificam as dinâmicas escolares e exigem do professor novas formas de interação com o conhecimento e com os estudantes. O cotidiano da escola tornou-se mais dinâmico, mas também mais exigente, demandando do educador uma postura crítica, criativa e aberta ao diálogo com as transformações sociais.

Refletir sobre os desafios da docência é, portanto, refletir sobre o próprio sentido da educação. Em um cenário marcado pela pluralidade cultural e pela complexidade das relações humanas, o papel do professor ganha ainda mais

³⁹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas. E-mail: a100668@uri.edu.br.

⁴⁰ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: a090415@uri.edu.br.

relevância. Ele é chamado a formar sujeitos capazes de pensar criticamente, de agir com empatia e de construir um futuro mais justo e solidário. Como destaca Libâneo (2012), ser professor é exercer uma prática que se situa entre o ideal da emancipação e as contradições do contexto social, sendo, por isso, uma tarefa que exige coragem intelectual e compromisso ético.

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente os desafios da docência no século XXI, considerando as condições de trabalho, as transformações sociais e as exigências formativas que moldam o ser e o fazer docente. A análise será conduzida a partir de uma perspectiva teórica crítica, buscando compreender as tensões que atravessam a profissão e as possibilidades de ressignificação da prática pedagógica frente às demandas de um tempo em constante mudança.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A docência como prática social e cultural

Compreender a docência implica reconhecer que ela é uma prática profundamente enraizada nas dimensões sociais, culturais e históricas da vida humana. Ensinar não é um ato neutro ou descolado da realidade: é uma ação intencional que reflete valores, concepções de mundo e projetos de sociedade. O professor, ao mediar o conhecimento, também media sentidos, experiências e visões de futuro.

A docência é, portanto, uma prática social porque se realiza no encontro entre sujeitos que partilham uma mesma cultura e constroem coletivamente significados sobre o mundo. Nessa perspectiva, ensinar envolve dialogar com a diversidade, reconhecer as diferenças e criar espaços de escuta e pertencimento. Como ressalta Freire (2001), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação continua atual, pois revela que a docência é um ato de encontro e de reconhecimento da humanidade que habita cada relação pedagógica.

Além disso, a docência é uma prática cultural porque se constitui na relação com o saber e com a herança simbólica das gerações. O professor é um mediador entre o conhecimento produzido historicamente e as novas formas de compreensão que emergem das vivências contemporâneas. Sua tarefa não é apenas transmitir informações, mas ajudar o estudante a atribuir sentido ao que aprende, conectando o conhecimento à sua própria experiência. Nesse sentido, a docência exige sensibilidade para compreender o contexto em que o sujeito aprende e criatividade para reinventar modos de ensinar que façam sentido nesse tempo e espaço.

2.2 A complexidade do trabalho docente na contemporaneidade

O trabalho docente é marcado por uma complexidade crescente. O professor atua em um ambiente permeado por contradições: de um lado, há a expectativa de que seja um agente de transformação social; de outro, ele enfrenta

limitações impostas por políticas educacionais, pela burocratização da escola e pelas condições precárias de trabalho. Esse cenário produz tensões que afetam não apenas a prática pedagógica, mas também a identidade e o bem-estar do educador.

Nóvoa (2017) destaca que o professor do século XXI vive uma dupla exigência: precisa manter-se fiel à dimensão ética e humanizadora da educação, ao mesmo tempo em que deve dialogar com as novas linguagens, tecnologias e saberes que surgem em uma sociedade globalizada e digital. A docência, assim, torna-se uma profissão em constante movimento, que requer do educador disposição para aprender, desaprender e reaprender continuamente, assim Tardif (2012), ressalta a importância de compreender que a formação de professores não ocorre somente em sua formação inicial, mas ao longo de toda a sua trajetória.

A complexidade da docência se manifesta também nas relações interpessoais. O professor lida diariamente com diferentes subjetividades, histórias de vida, culturas e expectativas. Essa convivência exige escuta ativa, empatia e capacidade de gestão emocional. O trabalho docente, portanto, não se restringe ao planejamento de aulas e à transmissão de conteúdos, mas envolve um conjunto de práticas que articulam o saber, o fazer e o ser, constituindo uma identidade profissional em permanente construção.

Nesse contexto, a formação do professor precisa ser entendida como um processo contínuo e reflexivo. O educador que reflete sobre sua própria prática e compreende os condicionantes sociais de seu trabalho desenvolve uma postura mais crítica e autônoma. Como defende Libâneo (2012), a docência exige uma formação que articule teoria e prática, conhecimento científico e experiência, técnica e ética. Ensinar, portanto, é um ato de reflexão em ação — um exercício permanente de compreender, avaliar e reconstruir o próprio fazer pedagógico. Portanto, uma educação de qualidade para todos e todas, implica uma formação docente em âmbito profissional e pessoal.

A importância de pensar e qualificar a formação docente, desvela-se ao compreender que esses profissionais são peças fundamentais na sociedade moderna (Gatti, Barreto, 2009). A educação acompanha o desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, durante o processo de escolarização, forma-se a personalidade e identidade. É através do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve o pensamento crítico e reflexivo, são desenvolvidos objetivos de vida pessoal e profissional, e são eles, os professores, que são responsáveis por oportunizar as vivências necessárias para adquirir essas habilidades.

2.3 Políticas educacionais e condições de trabalho docente

A docência também é atravessada por fatores estruturais que interferem diretamente em sua qualidade e no sentido atribuído à profissão. As políticas educacionais, historicamente marcadas por descontinuidades e contradições, têm produzido impactos significativos no cotidiano escolar. Em muitos contextos, observa-se uma crescente precarização do trabalho docente, expressa em baixos

salários, sobrecarga de tarefas, ausência de formação continuada efetiva e falta de reconhecimento social.

Essas condições geram um sentimento de desvalorização que repercute na motivação e no engajamento profissional. A imagem do professor, muitas vezes idealizada como vocacionada e abnegada, contrasta com as dificuldades concretas que enfrentam no exercício diário da profissão. Essa contradição entre o ideal e a realidade é uma das marcas dos desafios atuais da docência.

Além disso, as políticas públicas frequentemente impõem metas e avaliações externas que, em vez de promoverem a qualidade, acabam intensificando o controle sobre o trabalho docente. O professor passa a ser avaliado por critérios quantitativos que pouco consideram a complexidade do processo educativo. Essa lógica gerencialista tende a esvaziar o sentido pedagógico da escola e a reduzir o papel do professor a executor de políticas, o que enfraquece sua autonomia e capacidade crítica.

Repensar a docência exige, portanto, questionar as estruturas que sustentam essas políticas e reivindicar uma educação centrada na formação integral do ser humano. O professor deve ser reconhecido como um profissional do conhecimento, com direito a condições dignas de trabalho, tempo para estudar e refletir, e liberdade pedagógica para criar e inovar. Somente assim será possível construir uma docência que tenha competência técnica, sensibilidade humana e compromisso ético.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A carreira docente desempenha um papel fundamental no progresso social, econômico e cultural de qualquer país. Essa profissão vai além da simples transmissão de conteúdos; ela também é responsável pela formação de cidadãos, pelo desenvolvimento de habilidades críticas e pela construção de valores essenciais para a convivência em sociedade. Dessa forma, reconhecer a docência como a profissão mais relevante exige entender sua influência crucial na formação de todas as outras profissões e instituições sociais.

Vários estudos na área educacional apontam que a qualidade do ensino está intimamente ligada às condições de trabalho dos educadores, englobando aspectos como remuneração justa, formação continuada, liberdade pedagógica e ambientes escolares adequados. A valorização da profissão, portanto, não se limita a um reconhecimento meramente simbólico, mas requer políticas públicas que assegurem dignidade, condições materiais e apoio institucional. Quando esses elementos são desconsiderados, há um impacto direto no rendimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano e social.

Debater os desafios da docência implica reconhecer o contexto social vivenciado. Em meio a intensificação do neoliberalismo, a ampliação da implementação de ambientes de aprendizagem híbridos e o contexto heterogêneo do ambiente escolar, aos professores atribuem-se demandas múltiplas, expõe-se a complexidade da profissão.

Ao propor uma análise dos desafios da docência, os contextos macroestruturais, institucionais e micropolíticos possibilitam um olhar amplo sobre as influências que cada um exerce sobre a profissão docente, ressaltando os profissionais como intelectuais, trabalhadores, agentes políticos e mediadores culturais.

Em um movimento neoliberal que visa a promoção de situações rentáveis economicamente e acúmulo de capital, a educação passa a ser uma ferramenta poderosa ao passo que determina a quantidade de investimentos a serem realizados na educação por meio do resultado de avaliações de larga escala. A exigência por resultados quantificáveis, direciona ao professor a culpabilização pela aquisição de bons ou maus resultados, ao passo que gera desconforto, inquietação e revolta nos educadores.

A educação como processo de trocas e aprendizados compartilhados entre pessoas diferentes, acaba limitada ao direcionar-se a resultados quantitativos, ao deixar de considerar a dimensão de formação humana, aproximando-se das considerações ponderadas por Schaffer e Cassol (2023, p.18), ao considerar que

Uma educação de qualidade humanista e científica, de ação integral, para todos e todas, com o intuito de formar cidadãos e cidadãs críticos, ativos, participativos, não dialoga com apressamentos e formalismos. Mas se coloca no horizonte da ação que inquieta, que faz pensar e planeja novos modos de aprender e ensinar. Essa educação tem o objetivo de formar estudantes de modo integral, ao proporcionar situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Uma educação direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes, não possibilita ver e compreender os educadores como meios ou ferramentas para adquirir investimentos financeiros, máquinas para atingir resultados determinados. A qualidade da educação depende diretamente da formação, valorização e condições de trabalho oferecidas aos professores.

Para além do círculo familiar, a escola tem se mostrado a principal ferramenta de promoção do conhecimento formal, sistematizado. Portanto, “a educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (UNESCO, 1990, p. 4). Ao considerar a cultura, as necessidades e as possibilidades, compreendemos que outras dimensões educadoras também são convocadas pela Unesco para construir conhecimento, para constituir saberes em todos os espaços, de alguma forma, possíveis de produzir aprendizagens. Assim o conhecimento se constitui em sabedoria que se desenvolve, se constitui, nos diversos campos da existência, da vida.

As aprendizagens que ocorrem fora do espaço escolar podem ser vistas como ensinamentos sobre a vida que conseguem oferecer oportunidades de estudo, entendimento e novas significações dentro da escola. Os indivíduos adquirem valores, comportamentos, culturas, conhecimentos científicos, atitudes, entre outros elementos. Esses aprendizados são fundamentais para lidar com as situações cotidianas, moldando suas reações e posturas. O que se aprende nos primeiros anos de vida forma a base da personalidade de cada pessoa e

influencia grandemente as atitudes que adotará em diversas circunstâncias às quais será exposta. Se essa formação inicial tem um impacto direto no desenvolvimento de um indivíduo, é compreensível que ao chegar à escola, ele traga conhecimentos, formas de viver e entendimentos que, quando não reconhecidos, dificultam a construção do conhecimento.

A formação de estudantes e professores com senso crítico e reflexivo, possibilita ampliar a sua autonomia, pois

não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir. (Freire, 2018, p.72)

Nessa perspectiva, ao assumir-se sujeito de direitos, vez e voz, professores e estudantes parecem aproximar-se de um movimento que demonstra ser essencial e urgente, a possibilidade de olhar para a sua realidade de modo crítico, a fim de pensar, propor e executar ações para o bem da comunidade e de todas as manifestações de vida no cosmos.

Pensar e buscar uma vida, existência, com significado e dignidade, perpassa as diferentes dimensões dos seres humanos. Nesse contexto, a educação não fica isenta e não consegue manter-se neutra frente às diversas situações que a atravessam. Os professores são essenciais para a construção da consciência crítica dos estudantes, são eles que imaginam, criam e propõem diferentes vivências no cotidiano escolar para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Pois,

Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano. Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver [...]. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano. (Morin, 2015, p. 15-16).

A formação integral também implica em reconhecer as potencialidades únicas de cada estudante, proporcionando oportunidades de crescimento que vão além do desempenho escolar. Educadores atentos às necessidades e singularidades dos alunos ajudam a aumentar sua autoestima, reforçar sua identidade e enriquecer seu repertório cultural. Essas facetas são fundamentais para que os alunos se tornem cidadãos capazes de exercer plenamente seus direitos e responsabilidades, contribuindo para uma vida digna, equitativa e solidária.

A atuação de professores dedicados e bem preparados tem um efeito direto na diminuição das desigualdades sociais. Através de práticas pedagógicas inclusivas e de uma educação de qualidade, esses educadores promovem o acesso igualitário ao conhecimento, uma condição essencial para a mobilidade social e para a formação de uma sociedade mais democrática. Portanto, valorizar a profissão docente é investir no futuro coletivo e reconhecer que o progresso humano depende, em grande parte, do trabalho desses profissionais.

A educação programada e oferecida nos currículos formais se preocupa com avaliações externas, com o objetivo de aumentar as taxas de aprovação e reduzir a evasão escolar, além de lidar com a fragilidade dos aprendizados e do significado do conhecimento, da sabedoria e da racionalidade na vida tanto pessoal quanto profissional. Essa iniciativa, com sua intencionalidade divulgada nas políticas públicas de educação, visa preparar os estudantes para ingressar em níveis mais altos de ensino, capacitando-os para futuras carreiras e, especialmente, para garantir que possam viver com dignidade. No contexto social em que vivemos, as influências levam as pessoas a buscar profissões que proporcionem salários mais altos, permitindo elevar seus padrões de vida por meio da aquisição de bens materiais e da expansão das oportunidades de consumo, como Bauman discute de maneira profunda e abrangente.

Nesse percurso, questões essenciais para o desenvolvimento humano e abordagens pedagógicas voltadas para a preparação para a vida e sua preservação são frequentemente deixadas de lado, resultando em um compromisso mais limitado com o cuidado com a vida em sua essência. Aprender a viver demanda conhecimentos que vão além da ciência, da análise cotidiana, das dinâmicas sociais e das relações interpessoais; essas análises oferecem insumos significativos para a aprendizagem dentro do ambiente escolar. Ao considerar aspectos relacionados ao cotidiano e à vida fora da escola, os alunos se sentem mais conectados às reflexões realizadas, pois são discutidas situações familiares que lhes permitem participar ativamente dos processos de construção do conhecimento.

A importância do professor se destaca pelo fato de que todas as áreas profissionais têm sua origem na ação educativa. Médicos, engenheiros, artistas, pesquisadores e gestores começam suas trajetórias sob a orientação de um educador. Desse modo, ao reconhecer a importância dos professores, a sociedade está investindo no seu próprio amanhã, cultivando uma cultura voltada para o conhecimento, inovação e cidadania. Além disso, a valorização dos educadores ajuda a atrair e reter profissionais qualificados no ensino básico, uma fase crucial para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Apesar de desempenharem esse papel fundamental, muitos educadores enfrentam condições de trabalho precárias que dificultam o pleno exercício de suas funções pedagógicas. Salários baixos, excesso de carga horária, falta de recursos didáticos e desafios emocionais são questões que exigem respostas imediatas das políticas educacionais. Assim, reconhecer a importância dos professores deve ser visto como uma estratégia essencial para o fortalecimento dos sistemas educacionais e para a promoção da equidade social.

Quando os educadores chegam à escola, deparam-se com uma realidade que difere daquilo que aprenderam durante sua formação. Eles notam que os currículos educacionais se mostram desafiadores e não se alinham com as vivências de seus estudantes. Dessa forma, os educadores percebem que sua preparação não foi elaborada para capacitá-los a trabalhar em contextos variados. Eles sentem-se rodeados de obstáculos e dificuldades, com a impressão de estarem sozinhos na busca por soluções. Em meio a esses desafios, adotam

frequentemente uma postura de autoritarismo em relação aos alunos, famílias e à comunidade, ou incluso, consideram abandonar a profissão. Diante dessa realidade, Savater (2012, p.13) sugere que "quem pensa que os professores são 'fracassados' deveria concluir, então, que a sociedade democrática em que vivemos também é um fracasso". A discussão que envolve educação e a vida, as experiências e vivências, é essencialmente pedagógica e vital.

Essa análise nos parece um convite a ler, pensar e refletir sobre a reflexão de Rubem Alves ao relacionar escolas com asas ou gaiolas, pois

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Alves, 2004, p. 29).

A metáfora apresentada diferencia, de forma poética e impactante, dois tipos de instituições de ensino: as que inibem e as que promovem a liberdade. Ao afirmar que "existem escolas que se assemelham a gaiolas", expressa-se uma crítica a organizações que valorizam a obediência cega, a supervisão dos comportamentos e a reprodução mecânica de conteúdos. Nesses ambientes, os alunos são comparados a pássaros enjaulados, impossibilitados de desenvolver sua autonomia, criatividade e capacidade de questionamento. O conhecimento se transforma em um meio de controle, fazendo com que a educação perca sua dimensão humanizadora, caminhando para um mero processo de adestramento.

Por outro lado, ao mencionar que "existem escolas que são asas", celebra-se uma perspectiva educacional que reconhece e potencializa a liberdade interna de cada aluno. Esse tipo de escola não busca moldar indivíduos para que se encaixem em estruturas rígidas; pelo contrário, proporciona oportunidades para que descubram seus talentos, interesses e formas únicas de viver. Ela entende que o "voo" — ou seja, a capacidade criativa, o anseio por aprender, o impulso para transformar — já reside em cada ser humano, cabendo à instituição apenas incentivar, apoiar e criar condições para que esse voo se concretize.

A reflexão proposta nos leva a considerar o papel da educação: formar indivíduos obedientes ou cultivar sujeitos capazes de pensar, agir e viver de maneira digna em sociedade? As escolas-asas assumem a responsabilidade de criar ambientes baseados no respeito, no diálogo e na autonomia, onde o erro é reconhecido como parte do aprendizado e onde a diversidade é valorizada como uma riqueza. Elas entendem que educar não é controlar, mas sim emancipar.

Dessa maneira, a metáfora do voo nos lembra que cada aluno carrega em si um vasto potencial, e que a função mais nobre da escola é não os restringir, mas facilitar sua expansão. Educar é, portanto, um ato de confiança: confiança nas capacidades humanas, na habilidade de aprender e na coragem de assumir a

própria identidade. Esse tipo de confiança é o que transforma as escolas em asas e permite que a educação realize seu verdadeiro propósito — a libertação.

3.1 Desafios cotidianos: práticas, contextos e contradições

O cotidiano escolar é o espaço onde as políticas educacionais se concretizam e, ao mesmo tempo, onde emergem as contradições que marcam a profissão docente. O professor se depara diariamente com turmas heterogêneas, diferentes ritmos de aprendizagem, carências estruturais e expectativas sociais que nem sempre dialogam entre si. A escola, enquanto instituição, reflete as desigualdades da sociedade e, muitas vezes, reproduz as mesmas exclusões que deveria combater.

Diante desse cenário, o docente precisa desenvolver estratégias para transformar limitações em possibilidades. A criatividade e a sensibilidade pedagógica tornam-se instrumentos de resistência e de reinvenção da prática. Mesmo em meio a condições adversas, muitos professores constroem práticas significativas, baseadas no diálogo, na escuta e na contextualização do conhecimento. Essas ações demonstram que, apesar das dificuldades, a docência ainda é espaço de esperança e de reconstrução coletiva do saber.

Outro desafio recorrente é o impacto emocional do trabalho docente. O envolvimento com os alunos, as cobranças institucionais e a falta de reconhecimento social podem gerar desgaste físico e mental. O professor, muitas vezes, atua em um ambiente de alta exigência e baixa valorização. Pensar políticas de cuidado e de valorização docente é, portanto, condição essencial para garantir não apenas a qualidade da educação, mas também a saúde emocional e a permanência do professor na profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama educacional atual indica a necessidade de uma discussão abrangente sobre o que é considerado fundamental na formação de professores. Com uma perspectiva mercantil da educação, o que se destaca nas políticas educacionais atuais é a ênfase na preparação para o mercado de trabalho, na qualificação da força laboral e em um ensino instrumental que é rápido, apressado e utilitarista. Isso resulta na desvalorização do desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e analítico.

Os cursos de curta duração ganham destaque e atraem muitos alunos, pois estes, de alguma forma influenciados pela propaganda da formação rápida voltada para a necessidade do mercado por mão de obra, estão preocupados em encontrar uma ocupação que lhes proporcione retorno financeiro, mesmo que de forma precária. Desse modo, reforçam a cultura de consumismo, que se apresenta como essencial, promovendo a importância do ter em detrimento do pensar que enriquece o ser, a vida e a dignidade humana. Isso deixa espaço considerável para o surgimento de frustrações futuras, uma vez que muitos não conseguem se inserir plenamente no mercado de trabalho.

Em resumo, afirmar que o professor desempenha a profissão mais vital não é apenas uma expressão de louvor, mas sim um reconhecimento de uma realidade estrutural: sem professores valorizados, é inviável construir uma sociedade democrática, justa e apta a enfrentar os desafios atuais. É responsabilidade do governo, das instituições educacionais e da sociedade civil implementar ações que reforcem essa valorização, garantindo que os profissionais da educação tenham condições adequadas para continuar formando gerações e transformando realidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.
- SCHAFFER, Gabrieli; CASSOL, Claudionei Vicente. Educação enquanto sabedoria de vida para todos e todas: dimensão sociopolítica. **Revista De Ciências Humanas**. p.17-35. Disponível em:<<https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4535>>. Acesso em: 01 dez 2025.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

Capítulo 21

DOCÊNCIA EM DESEQUILÍBRIO: ALTA EXIGÊNCIA E BAIXA ATRATIVIDADE NA ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEAPatricia Rodrigues de Almeida⁴¹Hildegard Susana Jung⁴²**1 INTRODUÇÃO**

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a educação básica vive um período de tensões e reconfigurações, em que a profissão e a carreira docente se veem marcadas por um paradoxo: ampliam-se as exigências sobre o trabalho do professor ao mesmo tempo em que persistem a desvalorização e a baixa atratividade da docência. Nas últimas décadas, o trabalho docente na educação básica tem sido atravessado por transformações profundas. A expansão do acesso à escola, a consolidação de marcos legais que afirmam a educação como direito e a multiplicação de políticas, programas e avaliações externas produziram um cenário em que se espera que a escola responda, simultaneamente, por resultados de aprendizagem, inclusão, formação cidadã, desenvolvimento socioemocional e preparo para o mundo do trabalho. Nessa conjuntura, a figura da professora e do professor ganha centralidade, ao mesmo tempo em que se torna alvo de cobranças crescentes por desempenho, engajamento e resultados.

Paralelamente, diversos estudos e diagnósticos têm apontado uma crise de atratividade da carreira docente, expressa na diminuição do interesse de jovens em ingressar nos cursos de licenciatura, na dificuldade de redes públicas e privadas em preencher vagas e reter professores e na percepção social da docência como profissão marcada por baixos salários, sobrecarga e escassas perspectivas de crescimento na carreira. A docência aparece, assim, como uma profissão cuja responsabilidade social aumenta, enquanto a valorização material e simbólica permanece insuficiente. Esse descompasso se torna ainda mais visível quando se observam os lugares onde a pressão por resultados é mais intensa, como é o caso da alfabetização inicial. Dados recentes da pesquisa Perfil e Desafios dos Professores da Educação Básica no Brasil indicam que 79,4% dos docentes já pensaram em desistir da carreira, 67,6% se sentem inseguros, desanimados e frustrados em relação ao futuro profissional e 52,3% afirmam ter vivenciado algum tipo de violência no exercício da docência, com destaque para agressões verbais, intimidações e assédio moral (Tokarnia, 2024; Instituto Semesp, 2024a).

Apesar desse cenário, a mesma pesquisa mostra que 53,6% dos professores

⁴¹ Patrícia Rodrigues de Almeida, Universidade La Salle, Canoas/RS - Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060> e E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com.

⁴² Hildegard Susana Jung, Universidade La Salle, Canoas/RS - Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060> e E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

declaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a profissão, permanecendo na carreira sobretudo pelo interesse em ensinar e compartilhar conhecimento, pela satisfação em acompanhar o progresso dos alunos e pela vocação (Tokarnia, 2024). No plano da formação inicial, os dados do 14º Mapa do Ensino Superior no Brasil revelam que apenas cerca de 17% das matrículas no ensino superior correspondem a cursos de licenciatura (1,67 milhão de estudantes), com taxas de evasão em torno de 60% na rede privada e 40% na rede pública e apenas 6,6% dos jovens entrevistados manifestando interesse em cursos da área da educação (Tokarnia, 2024; Instituto Semesp, 2024b), o que sinaliza um grave problema de renovação geracional da carreira docente.

No contexto contemporâneo, alfabetizar crianças do 1º ciclo da educação básica significa trabalhar com sujeitos que integram a chamada geração Alpha, marcada por experiências intensamente mediadas por tecnologias digitais, múltiplas linguagens, ritmos acelerados de informação e por um mundo descrito como instável, não linear e atravessado por crises diversas. Longe de representar apenas um “novo perfil” de estudantes, essa geração evidencia tensões que já vinham se acumulando na escola: currículos extensos, métodos pouco dialógicos, tempos rígidos e uma estrutura de trabalho que se apoia fortemente na disposição individual do professor em “dar conta” de demandas muitas vezes contraditórias.

Ao mesmo tempo, os indicadores de aprendizagem, especialmente no campo da leitura e da escrita, seguem preocupantes em diferentes avaliações em larga escala, o que alimenta narrativas que, não raro, individualizam responsabilidades e atribuem ao professor o insucesso da alfabetização. Tais narrativas tendem a desconsiderar que o trabalho docente é condicionado por fatores estruturais, como: condições de trabalho, formação inicial e continuada, organização das redes de ensino, políticas de valorização e desenho do mercado de trabalho docente, que extrapolam a sala de aula e a vontade individual de cada profissional.

É nesse horizonte que se inscreve o paradoxo que orienta este artigo: nunca se exigiu tanto da carreira docente na educação básica, em especial no campo da alfabetização da geração Alpha, e, ao mesmo tempo, nunca foi tão difícil tornar essa carreira socialmente atraente e materialmente viável para as novas gerações de professores. Longe de ser uma contradição abstrata, esse paradoxo se expressa no cotidiano das escolas, na trajetória profissional de docentes que ingressam e abandonam a carreira e nas dificuldades concretas de garantir o direito à alfabetização em contextos marcados pela desigualdade.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar as tensões entre a alta exigência colocada ao professor da educação básica e a baixa atratividade da profissão, discutindo suas implicações para os processos de alfabetização e para o futuro do trabalho docente. Especificamente, busca-se: (a) discutir características contemporâneas da profissão e da carreira docente na educação básica; (b) examinar desafios postos à alfabetização de crianças da geração Alpha em escolas atravessadas por condições precárias de trabalho; e (c) refletir sobre o cenário atual e prospectivo do mercado de trabalho docente, considerando as

possibilidades de tornar a docência um projeto de vida desejável para jovens que hoje se encontram diante de múltiplas opções profissionais.

Do ponto de vista da organização, além desta introdução, o texto apresenta, na seção seguinte, a metodologia adotada, de natureza qualitativa e bibliográfica. Em seguida, discute-se o referencial teórico sobre profissão docente, trabalho e infâncias contemporâneas. Na sequência, desenvolvem-se as análises em torno do paradoxo entre alta exigência e baixa atratividade, articulando carreira docente, alfabetização e mercado de trabalho. Por fim, nas considerações finais, são apontadas algumas pistas para o debate sobre políticas de valorização e reinvenção da profissão docente na educação básica.

2 METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, configura-se como um ensaio teórico de base bibliográfica voltado a problematizar o paradoxo entre alta exigência e baixa atratividade na carreira docente e suas implicações para a alfabetização e para o futuro do trabalho do professor da educação básica. A pesquisa bibliográfica, tal como definida por Gil, “é elaborada com base em material já publicado” e “é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (GIL, 2019, p. 4). Priorizaram-se produções publicadas entre 2010 e 2025, sem excluir obras clássicas anteriores quando necessárias à contextualização histórica. O corpus foi composto por três tipos principais de fontes: (a) artigos científicos sobre profissão e trabalho docente, formação de professores e infâncias contemporâneas; (b) relatórios e diagnósticos institucionais produzidos por órgãos e entidades que monitoram a educação básica; e (c) matérias jornalísticas ancoradas em pesquisas nacionais e em dados oficiais, selecionadas a partir de seu potencial de atualizar o cenário empírico discutido.

As referências foram identificadas por meio de buscas em acervos físicos e em bases digitais, com destaque para o Google Acadêmico e para sites institucionais, utilizando descritores relacionados à profissão docente, carreira, trabalho docente, alfabetização e geração Alpha. O percurso metodológico envolveu leitura exploratória e analítica do conjunto de textos, organizada em torno de três eixos: (a) profissão docente, identidade e carreira na educação básica; (b) trabalho docente contemporâneo, marcado por processos de intensificação e precarização; e (c) características da geração Alpha e desafios à alfabetização inicial. A partir desses eixos, procedeu-se à sistematização e à articulação crítica das contribuições dos autores e dos dados levantados, buscando construir uma interpretação que evidenciasse as tensões entre as expectativas sociais dirigidas ao professor, as condições concretas de exercício da docência e as perspectivas atuais e futuras do mercado de trabalho docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 PROFISSÃO DOCENTE, IDENTIDADE E CARREIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Discutir a carreira docente na educação básica implica reconhecer a docência como profissão historicamente marcada por ambivalências. De um lado, a escola moderna atribui ao professor um lugar central na formação de sujeitos, na construção de projetos de sociedade e na garantia do direito à educação. De outro, a docência é frequentemente associada a uma ideia de “vocação” ou “missão”, o que contribui para naturalizar condições de trabalho desfavoráveis, salários pouco competitivos e trajetórias profissionais instáveis. Essa tensão entre centralidade social e fragilidade material constitui um dos pilares da crise de atratividade da carreira docente. Nessa perspectiva, Gatti (2016, p. 164) lembra que “o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”, reforçando que a centralidade do docente não pode ser reduzida a um discurso abstrato, mas precisa se traduzir em políticas concretas de formação e valorização.

Autores que investigam a profissão e a identidade docente destacam que ser professor hoje envolve muito mais do que dominar conteúdos disciplinares: trata-se de construir uma identidade profissional em meio a múltiplas expectativas sociais, currículos em permanente mudança, exigências legais e avaliações externas. A identidade docente, longe de ser um dado, é um processo em construção, atravessado por histórias de vida, condições concretas de trabalho, formas de inserção na escola e relações estabelecidas com alunos, colegas, famílias e gestores. Nesse processo, a experiência profissional e as oportunidades de formação continuada desempenham papel decisivo na maneira como os professores significam o próprio trabalho e projetam seu futuro na carreira. Ao discutir a profissionalidade docente, Gatti (2016, p. 168-169) ressalta que “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”, o que dialoga com a defesa, em Imbernón (2010), de processos formativos articulados ao cotidiano da escola e às condições reais de trabalho dos professores. Nessa mesma direção, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são históricos e situados, construídos na articulação entre a formação inicial, as políticas curriculares e, sobretudo, a experiência cotidiana de trabalho, o que exige reconhecer a carreira como um processo longo de socialização e de construção identitária.

No contexto brasileiro, a discussão sobre carreira docente não pode ser dissociada da forma como se organizam os planos de cargos e salários, os concursos públicos, as possibilidades de progressão e as políticas de formação inicial e continuada. Em muitas redes, a carreira ainda se estrutura em patamares pouco diferenciados, com progressões tímidas ao longo do tempo e escasso reconhecimento de titulações e especializações. Estudos recentes reforçam que a desvalorização da profissão docente se expressa, de maneira muito concreta, na baixa remuneração em comparação com outras ocupações que exigem o mesmo

nível de escolaridade, o que contribui para afastar novos profissionais do magistério (Teixeira, 2025). Além disso, a coexistência de professores concursados, contratados temporariamente e vinculados a diferentes redes ou níveis de governo compõe um quadro de fragmentação e desigualdade que afeta diretamente a estabilidade e a permanência na profissão. Como sintetiza Gatti (2016, p. 166), “mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais”, o que converge com a análise de Imbernón (2010, p. 33) de que “a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos”. Nessa direção, Gatti (2016, p. 166) adverte que “não se faz milagre com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível”, pois a sabedoria profissional “tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”, o que recoloca a centralidade de políticas de carreira e de condições de trabalho que sustentem percursos formativos continuados.

Nesse cenário, jovens que se encontram diante da escolha profissional avaliam a docência não apenas como ideal de contribuição social, mas também como oportunidade concreta de trabalho: quanto ganha um professor iniciante? Quais são as condições de trabalho? Há possibilidade de crescer na carreira? Em que medida essa escolha compete com outras profissões que oferecem remunerações mais atrativas, trajetórias mais previsíveis ou maior flexibilidade? Quando a resposta a essas perguntas aponta para um conjunto de limitações, torna-se compreensível a diminuição da adesão aos cursos de licenciatura e à própria profissão docente, ainda que se mantenha, no discurso público, a afirmação de que “não há educação de qualidade sem professores valorizados”. Projeções recentes, baseadas em dados do Inep, estimam que o Brasil poderá chegar a 2040 com uma carência de aproximadamente 235 mil professores da educação básica e com um quadro de acentuado envelhecimento do magistério, marcado pela queda de mais de 40% no número de docentes com até 24 anos e pelo crescimento expressivo da participação de professores com 50 anos ou mais (Teixeira, 2025).

Dados recentes reforçam esse quadro: análise do Enade 2021, sistematizada pelo Observatório do Conhecimento, mostra que cerca de 19% dos concluintes de licenciatura não têm interesse em trabalhar como professores, sendo que 14% não desejam a docência como função principal e 5% rejeitam completamente a carreira, ao mesmo tempo em que a pesquisa da OCDE já havia indicado que apenas 2,4% dos jovens brasileiros de 15 anos manifestam o desejo de ser professores (Observatório do Conhecimento, 2023). Projeções apresentadas pelo mesmo Observatório e pelo Pacto pela Educação apontam, ainda, para um cenário de déficit significativo de docentes: estima-se a falta de 235 mil professores até 2040, bem como um déficit de mais de 1,2 milhão de pedagogos para viabilizar a universalização de matrículas e o tempo integral na educação básica, além de uma escassez prevista de cerca de 10 mil professores apenas no Rio Grande do Sul em 2034 (Observatório do Conhecimento, 2023; Pacto pela Educação, 2023).

3.2 TRABALHO DOCENTE, INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Ao lado da discussão sobre identidade e carreira, é fundamental olhar para o trabalho docente tal como ele se configura no cotidiano da escola. Diversos estudos têm apontado processos de intensificação, burocratização e precarização que atravessam o fazer docente, especialmente na educação básica. A intensificação manifesta-se na multiplicação de tarefas, na ampliação de responsabilidades e na compressão do tempo disponível para planejar, estudar, avaliar e acompanhar os estudantes. Para além das horas em sala de aula, o professor é chamado a preencher formulários, alimentar plataformas, participar de reuniões, elaborar relatórios, organizar projetos e responder a demandas emergenciais que nem sempre se relacionam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Essa intensificação é acompanhada, muitas vezes, por processos de precarização: vínculos temporários, jornadas de trabalho fragmentadas em diferentes escolas, sobreposição de contratos para compor renda, turmas numerosas, escassez de recursos materiais e de apoio pedagógico. Nessas condições, é comum que o professor viva uma sensação de permanente “insuficiência”, como se nunca fosse possível realizar todas as tarefas esperadas com o tempo, os recursos e o apoio de que dispõe. Tal cenário favorece o desgaste emocional, o adoecimento e, em alguns casos, o abandono da carreira, sobretudo nos primeiros anos de exercício profissional. Análises sobre o chamado apagão de professores indicam que essa situação não decorre de fatores isolados, mas de um conjunto de causas estruturais – baixa atratividade da profissão, altas taxas de evasão em cursos de licenciatura, defasagens curriculares na formação inicial e insuficiente investimento em educação –, que se articulam e alimentam a escassez de docentes qualificados em diferentes regiões do país (Costa, 2024). Ao discutir essas condições, Imbernón (2010, p. 47) ressalta que a formação pode ser “uma arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarianização, o individualismo”, desde que articulada a mudanças nas estruturas de trabalho e nas políticas educativas.

Nesse contexto, estudos empíricos têm buscado compreender com mais precisão quais fatores levam professores a desejar abandonar a carreira ou, ao contrário, a permanecer nela. Em pesquisa realizada com docentes de Educação Física em início de carreira, Favatto e Both (2019) identificaram um conjunto de motivos associados tanto ao abandono quanto à permanência na docência, sistematizados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Motivos para abandono e permanência na carreira docente

Motivos para abandono da carreira	Motivos para permanência na carreira
• Desvalorização financeira da profissão (baixa remuneração)	• Necessidade financeira

• Desacordo com a rede de ensino (insatisfação com o planejamento adotado; modo de organização do sistema educacional; impossibilidade de participar das decisões sobre os rumos do ensino)	• Estabilidade estatutária (garantia de não ser demitido - vínculo empregatício - num país com grande índice de desemprego)
• Receio de sofrer agressão física	• Identificação com a profissão (motivação intrínseca)
• Alto nível de <i>stress</i> (turmas numerosas, indisciplina escolar, desrespeito por parte dos alunos e violência)	• Satisfação no trabalho com crianças e auxiliar na formação dos alunos
• Choque de realidade com a profissão (realidade vivida x idealizada)	• Gostar do que faz e entusiasmo pelo trabalho
• Falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional	
• Carga horária de trabalho (sobrecarga de trabalho; jornadas superiores à 40 horas)	
• Sistema e administração escolar (excesso de burocracia; falta de apoio e de reconhecimento do trabalho)	
• Colegas de trabalho	
• Preocupação com a saúde (sensação de esgotamento precoce, <i>stress</i>)	
• Procura de outros meios e atividades para complementar sua renda familiar (pluriemprego)	

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Favatto e Both (2018)

Como sintetizam os autores, ao analisarem os professores iniciantes, “os resultados evidenciaram que o desejo de abandonar a carreira estava vinculado à desvalorização financeira, desacordo com a rede de ensino e estresse” (Favatto; Both, 2019, p. 127). Por outro lado, a permanência na docência aparece associada sobretudo à necessidade financeira, à segurança do vínculo empregatício, à identificação com a profissão e à satisfação em trabalhar com crianças e participar de sua formação. Esses dados reforçam a ambivalência que marca o trabalho docente: os mesmos contextos que produzem desgaste, sobrecarga e desejo de abandono também abrigam vínculos afetivos, projetos de vida e compromissos éticos que sustentam o desejo de permanecer na carreira, ainda que em condições adversas. Nessa ambiguidade, é importante lembrar que, como afirma Gatti (2016, p. 164), “educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas”, de modo que a qualidade das condições de trabalho e das relações estabelecidas na escola impacta diretamente a possibilidade de o professor exercer sua função formadora.

A responsabilização crescente do professor pelos resultados de aprendizagem também contribui para esse quadro. A cultura das avaliações em larga escala e a centralidade de indicadores de desempenho na gestão das redes podem, por um lado, oferecer dados importantes para a tomada de decisões; por outro, tendem a recair sobre o professor como cobrança individualizada, desconsiderando que o desempenho escolar é influenciado por fatores sociais,

econômicos, familiares e institucionais que extrapolam a sala de aula. Assim, a docência passa a ser vivida como uma profissão permanentemente submetida ao escrutínio público, mas sem a contrapartida de condições adequadas de trabalho e valorização. Imbernón (2010, p. 65) destaca que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”, ao mesmo tempo em que alerta para o isolamento docente como “um dos grandes males da docência” (Imbernón, 2010, p. 67), evidenciando a importância de culturas escolares que favoreçam o trabalho coletivo e o apoio entre pares diante da intensificação e da precarização.

No caso específico da alfabetização, esses processos ganham contornos ainda mais agudos. Ao professor alfabetizador são atribuídas responsabilidades decisivas na trajetória escolar das crianças: os resultados de seu trabalho serão, muitas vezes, utilizados como referência para avaliar a qualidade da escola, da rede e das políticas implementadas. Ao mesmo tempo, não é raro que esse professor atue em turmas numerosas, em contextos marcados por desigualdades profundas, com pouco tempo para planejamento e com acesso limitado a materiais didáticos adequados e a apoio de equipes multiprofissionais. O resultado é um quadro em que se exige muito do professor e se oferece pouco para que esse trabalho se realize com qualidade, alimentando o paradoxo entre alta exigência e baixa atratividade. Nesse cenário, a construção de coletivos docentes comprometidos com a análise e a transformação da prática aparece como caminho necessário. Imbernón (2010, p. 65) ressalta que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”, embora reconheça que “o trabalho colaborativo entre os professores não é fácil”. Em sentido oposto, alerta para o “isolamento (funcionamento celular ou ‘celularismo escolar’)”, no qual prevalecem “o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade” (Imbernón, 2010, p. 67), reforçados por “salas de aula que foram projetadas como celas” e pela hierarquização rígida das instituições. Nesse contexto, “os indivíduos que trabalham com educação devem saber se respeitar e se confrontar, para constituírem alternativas em conjunto”, pois formam “um coletivo que trabalha com pessoas” e, para criar nos alunos “um espírito transformador”, precisam também buscá-lo “no seio da instituição educacional” (Imbernón, 2010, p. 67).

3.3 Geração Alpha, infâncias contemporâneas e alfabetização inicial

As discussões sobre profissão e trabalho docente ganham novos contornos quando se considera quem são as crianças que hoje chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental. A chamada geração Alpha – formada, em linhas gerais, por crianças nascidas a partir de 2010 – cresce imersa em tecnologias digitais, conectada a múltiplas telas, linguagens e fluxos de informação. Desde muito cedo, essas crianças interagem com smartphones, tablets, vídeos, jogos on-line e redes sociais; experimentam formas de atenção fragmentadas, ritmos acelerados e uma constante alternância entre estímulos visuais e sonoros. Fava (2024)

observa que esses sujeitos não realizam separação nítida entre o digital e a “vida real”, vivendo em simbiose com a tecnologia, em uma convivência orgânica, permanente e ininterrupta. Trata-se, segundo o autor, da primeira geração sem contato direto com o universo analógico, que assume identidades fluídas em um contexto em que formatos de mídia, conteúdos e plataformas se mesclam e se transformam rapidamente (Fava, 2024). Nessa direção, Soares (2020, p. 51) lembra que “a criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar”, de modo que as práticas de linguagem que atravessam a infância – hoje fortemente digitalizadas – antecedem e condicionam o trabalho escolar de alfabetização.

A mesma análise destaca que muitas crianças dessa geração são filhas de pais mais velhos, crescem em famílias menores e em arranjos familiares diversificados – monoparentais, homoafetivos, inter-raciais – o que amplia a complexidade das experiências de socialização que chegam à escola (Fava, 2024). Nesse cenário, a escola deixa de ser o principal espaço de acesso à informação e à cultura escrita e passa a disputar atenção e sentidos com um conjunto heterogêneo de mídias, plataformas e linguagens que atravessam o cotidiano das crianças.

Como vivemos em uma sociedade letrada, em que as tecnologias da comunicação pressupõem trânsito intenso no universo linguístico e em que a sobrevivência digna depende, em grande medida, da inserção produtiva das pessoas no mercado de trabalho, o ensino da língua escrita configura-se como obrigação primeira da escola, constituindo-se simultaneamente como meta e como meio: objetivo a ser alcançado e condição para que outros conhecimentos possam ser aprendidos ao longo da vida (Colello, 2021). Além da inserção na esfera social e da consequente geração de consciência, a língua garante o direito à palavra, possibilitando que os sujeitos assumam papéis sociais, ocupem posições de fala e respondam, de modo ético e político, às demandas do mundo em que vivem (Colello, 2021). Aprender a ler e escrever significa, portanto, ressignificar a linguagem e redimensionar a relação com o mundo, tornando possível interagir com interlocutores ausentes, em outros contextos, apesar do distanciamento de tempos e espaços (Colello, 2021).

Na escola, a presença da geração Alpha coloca desafios importantes para a alfabetização inicial. Por um lado, essas crianças chegam com repertórios ampliados de imagens, sons, narrativas e experiências digitais, o que pode ser um recurso potente para o trabalho pedagógico. Por outro, elas podem encontrar um ambiente escolar que opera majoritariamente com linguagens impressas, tempos rígidos, rotinas pouco flexíveis e propostas didáticas que não dialogam com sua forma de estar no mundo. Essa dissonância entre a cultura digital e relacional que atravessa o cotidiano das crianças e a cultura escolar tradicional tende a produzir desengajamento, desinteresse e dificuldades de concentração, especialmente quando a alfabetização é trabalhada de modo excessivamente mecânico e descontextualizado.

Nesse quadro, as tecnologias digitais não apenas introduzem novos

suportes de escrita, mas reconfiguram o próprio objeto com que as crianças interagem. Ao analisar “as diferenças entre tecnologias tipográficas e digitais de leitura”, Soares (2020, p. 148-149) observa que, “com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador”, destacando que a passagem do texto no papel ao texto na tela – o hipertexto – implica modos distintos de produzir, organizar e ler a linguagem escrita. Em suas palavras:

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (Soares, 2020, p. 150).

A autora acrescenta que, enquanto a página impressa constitui uma unidade estrutural claramente delimitada, o hipertexto digital assume a dimensão que o leitor lhe confere, com inícios e fins definidos pela navegação e por cliques sucessivos, configurando um texto “dinâmico” e “perpetuamente em movimento” (Soares, 2020, p. 150-151). Tais características impactam diretamente as práticas de leitura e escrita que chegam à escola, exigindo do professor alfabetizador a capacidade de articular a cultura do papel e a cultura da tela na formação de leitores e escritores críticos.

Nesse contexto, as exigências dirigidas ao professor alfabetizador se ampliam: espera-se que ele domine metodologias de alfabetização, conheça diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, saiba utilizar recursos tecnológicos de forma pedagógica, responda à diversidade cognitiva e cultural da turma, cuide de aspectos socioemocionais das crianças e, ainda, produza resultados positivos em avaliações internas e externas. Fava (2024) destaca que, na educação, o ensino dos jovens Alpha tende a se realizar por meio de um aprendizado colaborativo entre máquinas e humanos, o que supõe práticas pedagógicas capazes de articular criticamente tecnologias digitais, interação humana e construção coletiva de conhecimento. Trata-se de um conjunto de competências complexo, que demanda formação sólida, tempo para estudo e planejamento, diálogo com colegas e apoio institucional.

Nesse sentido, ganha força a defesa de Imbernón (2010) de uma formação continuada que se aproxime da prática das instituições educacionais, favoreça o trabalho colaborativo entre professores e contribua para criar alternativas de mudança em contextos marcados por intensas transformações. A alfabetização da geração Alpha, portanto, não pode ser pensada apenas como questão de escolha metodológica, mas como processo que articula, de forma indissociável, as características das infâncias contemporâneas, as políticas educacionais, o desenho do trabalho docente e as condições concretas em que a profissão se exerce.

Ao professor é solicitado que faça a ponte entre mundos – o das crianças hiperconectadas e o da escola ainda fortemente ancorada em práticas tradicionais – sem que, muitas vezes, receba a formação e o suporte necessários para essa mediação. É nesse ponto que se torna mais evidente o paradoxo que atravessa a carreira docente: quanto mais complexas se tornam as demandas colocadas à

alfabetização e ao trabalho com a geração Alpha, maior deveria ser o investimento na valorização, na formação e nas condições de trabalho dos professores; no entanto, o que se observa com frequência é justamente o contrário.

3.4 Mercado de trabalho docente: cenários presentes e futuros possíveis

Ao analisar o mercado de trabalho docente na educação básica, é possível identificar movimentos simultâneos de ampliação da demanda por professores e de dificuldade em preencher e manter quadros profissionais. Em diversas redes, observa-se a coexistência de vagas abertas, sobretudo em áreas específicas e em determinadas regiões, com a escassez de candidatos interessados em ingressar e permanecer na carreira. Essa situação é atravessada por elementos já mencionados: remuneração aquém de outras profissões que exigem formação de nível superior, contratos temporários recorrentes, ausência de perspectivas claras de progressão e condições de trabalho pouco favoráveis. Estudos recentes sobre o chamado “apagão de professores” destacam, ainda, que a falta de docentes qualificados afeta de maneira mais aguda as áreas rurais e regiões remotas, perpetuando desigualdades regionais e comprometendo a oferta de educação básica em todo o território nacional (Professor Autor, 2025).

No curto prazo, a tendência é que essa crise de atratividade se desdobre em desafios concretos para a organização das redes de ensino: aumento da rotatividade de professores, dificuldade em compor equipes estáveis, sobrecarga para os profissionais que permanecem, necessidade de recorrer a contratações emergenciais e improvisações que, muitas vezes, recaem diretamente sobre as turmas de alfabetização. Somam-se a isso as condições cotidianas de trabalho descritas por análises sobre o risco de apagão docente: professores que precisam atuar em mais de uma escola para complementar a renda, salas superlotadas, infraestrutura insuficiente, vínculos precários e diferentes formas de violência simbólica e física, configurando um ambiente pouco favorável à permanência na profissão e à construção de vínculos pedagógicos consistentes (Professor Autor, 2025). Em alguns contextos, projeta-se o risco de um “apagão docente” em determinadas etapas da educação básica, caso medidas de valorização mais consistentes não sejam implementadas.

No médio e longo prazo, delineiam-se ao menos dois cenários possíveis. Em um cenário de continuidade das condições atuais, a carreira docente tende a manter seu baixo poder de atração, com impactos diretos nos processos de alfabetização e na qualidade da educação básica como um todo. Nesse caso, a profissão corre o risco de se tornar cada vez mais associada à ideia de sacrifício e de resistência individual, o que pode afastar ainda mais os jovens que buscam carreiras com maior equilíbrio entre compromisso social, reconhecimento e condições de vida. Em um cenário alternativo, é possível pensar na docência como campo de investimento estratégico, com políticas articuladas de valorização salarial, planos de carreira mais atraentes, melhoria das condições de trabalho nas escolas e fortalecimento da formação inicial e continuada.

À luz dos debates recentes sobre o apagão de professores, diferentes

análises convergem para a necessidade de uma resposta urgente e coordenada entre governo, instituições formadoras e sociedade civil, que articule reformas curriculares nos cursos de licenciatura – alinhando-os às demandas da educação contemporânea e às avaliações internacionais –, maior integração de tecnologias educacionais e abordagens interdisciplinares, expansão da formação continuada e revisão do Plano Nacional de Educação com estratégias explícitas de atração e retenção de docentes (Costa, 2024). Nessa perspectiva, torna-se imperativo adotar medidas concretas para tornar a carreira docente mais atrativa e sustentável e promover uma mudança cultural no modo como a sociedade reconhece o trabalho dos professores, compreendendo que investir na valorização docente é condição para a construção de uma educação pública inclusiva e de qualidade (Professor Autor, 2025). Nesse horizonte, a alfabetização da geração Alpha deixaria de ser tratada apenas como desafio técnico ou problema de método e passaria a ser entendida como processo que exige professores bem formados, apoiados e reconhecidos. A construção desse cenário, no entanto, depende de decisões políticas e institucionais que coloquem a profissão docente no centro das agendas educacionais, não apenas no discurso, mas nas prioridades de financiamento, planejamento e gestão.

REFERÊNCIAS

- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus Editorial, 2021.
- COSTA, Denis. Crise na educação: Brasil vive um verdadeiro apagão de professores qualificados. **PEBSP – Portal de Educação**, São Paulo, 10 out. 2024. Disponível em: <https://www.pebsp.com/crise-na-educacao-brasil-vive-um-verdadeiro-apagao-de-professores-qualificados/>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- FAVA, Rui. **Paradigmas da educação: conectando revoluções e gerações através da aprendizagem**. São Paulo: Saraiva Educação, 2024.
- FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO SEMESP. **Pesquisa Perfil e desafios dos professores da educação básica no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2024a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INSTITUTO SEMESP. Cursos de licenciaturas: cenário e perspectivas. In: INSTITUTO SEMESP. **14º Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2024b. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/capitulo-especial/>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO. **19% dos formandos em licenciaturas não querem trabalhar como professores**. [S. l.], 24 maio 2023. Disponível em: <<https://observatoriodoconhecimento.org.br/19-dos-formandos-em-licenciaturas-nao-querem-trabalhar-como-professores/>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PACTO PELA EDUCAÇÃO. **Pacto pela Educação debate cenário de déficit de professores no RS**. [S. l.], 23 nov. 2023. Disponível em: <<https://pactopelaeducacao.org/2023/11/23/pacto-pela-educacao-debate-cenario-de-deficit-de-professores-no-rs/>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, v. 23, p. 143-160, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Yasmin. Brasil poderá ter carência de 235 mil professores de educação básica até 2040. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 fev. 2025. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-de-educacao-basica-ate-2040/>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TOKARNIA, Mariana. Oito em cada dez professores já pensaram em desistir da carreira. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 8 maio 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/oito-em-cada-dez-professores-ja-pensaram-em-desistir-da-carreira>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

Capítulo 22

**ENTRE A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E O ADOECIMENTO
DOCENTE: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DA
PROFISSÃO**Cáren Michelem Machado Saraiva Garcia⁴³Aline Kuhn⁴⁴Gabriela Klein⁴⁵**1 INTRODUÇÃO**

A história da docência revela uma trajetória continuamente reorganizada pelas transformações sociais, políticas e culturais. Desde a Antiguidade, ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se insere em práticas sociais permeadas pelos valores de cada época. Nas sociedades antigas, o ensino atendia às elites e à preservação de tradições; posteriormente, com o pensamento grego e as discussões sobre cidadania, o papel docente ganhou novas dimensões. Na Idade Média, tornou-se uma atividade marcada pela moral e pela vocação religiosa e, com o Renascimento e o Iluminismo, iniciou-se a laicização do ensino, ampliando-se a escolarização e consolidando-se a profissão nos séculos XVIII e XIX. Esse percurso também foi marcado pela feminização da carreira, que reforçou associações entre docência, cuidado e abnegação, naturalizando baixos salários e reconhecimento limitado.

No século XX, a expansão dos sistemas escolares e as demandas por democratização intensificaram as responsabilidades docentes, sem romper integralmente com as permanências históricas de desvalorização. Aspectos como sobrecarga, responsabilização individual e fragilidade do reconhecimento social seguem presentes, atualizando sentidos de vocação e sacrifício que moldam as expectativas sobre o trabalho do professor. Assim, compreender a docência contemporânea exige reconhecer que muitos desafios atuais se vinculam a processos longos, que estruturam tanto a identidade profissional quanto às condições de exercício.

No Brasil, a profissão docente está amparada por dispositivos legais que estabelecem diretrizes para formação, carreira e condições de trabalho. A Constituição Federal de 1988 garante a valorização profissional ao prever piso salarial, planos de carreira e ingresso por concurso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº 9.394/1996 reforça a exigência de formação superior com bases teóricas e pedagógicas adequadas. A Lei nº 11.738/2008 institui o Piso Salarial Profissional Nacional e organiza a jornada, reservando tempo para planejamento e formação. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) complementa esse arcabouço ao estabelecer metas relacionadas à formação e à equiparação salarial. Entretanto, a distância entre o previsto e o

⁴³ Professora na rede municipal de Esteio e São Leopoldo, mestranda em Educação na Universidade LaSalle

⁴⁴ Professora na rede municipal de Esteio, mestranda em Educação na Universidade LaSalle

⁴⁵ Mestranda em Educação na Universidade La Salle.

vivido nas escolas permanece significativa: remuneração inferior, carreiras desiguais, jornadas extensas e múltiplas exigências revelam um hiato persistente entre marco legal e realidade.

2 SOBRECARGA, ADOECIMENTO E PRECARIZAÇÃO

É nesse cenário que emergem questionamentos sobre o que ainda sustenta a docência diante da precarização crescente. A sobrecarga e o comprometimento do bem-estar dos professores tornam-se centrais para compreender a crise que ameaça o futuro da profissão, pois, sem professores, não há educação. Diversos estudos apontam que a intensificação do trabalho e a falta de condições adequadas têm repercussões diretas na saúde docente (Lima e Santos, 2024; Mattos e Timm, 2021; Grigório et al., 2025; Marcon et al., 2025; Costa et al., 2025; Souza et al., 2023). Os autores concordam que o acúmulo de tensões cotidianas, a carência de suporte institucional e a ampliação das responsabilidades tornam a docência especialmente vulnerável ao adoecimento psíquico.

Nessa perspectiva, Campos e Francisco (2024) mostram que, ao longo dos anos, a incorporação de funções adicionais, sem aumento proporcional de jornada ou remuneração, intensificou o desgaste e ampliou o sentimento de desvalorização. Mattos e Timm (2021) descrevem manifestações de mal-estar físico, emocional e cognitivo, enquanto Costa et al. (2025) ressaltam fatores psicossociais de risco, como exigência emocional, precariedade estrutural, falta de reconhecimento e fragilidade institucional. A ausência de medidas consistentes contribui para responsabilizar individualmente o professor pelos desafios enfrentados. Além disso, atividades que extrapolam o âmbito pedagógico e que, segundo Campos e Francisco (2024), se tornaram parte do cotidiano escolar, à medida que os professores passam a assumir papéis que vão do cuidado básico à mediação de conflitos familiares, ampliam de forma expressiva a sobrecarga de responsabilidades.

Para Grigório et al. (2025), a exaustão mental é um fenômeno global, agravado por problemas de infraestrutura, relações interpessoais desgastadas, falta de autonomia e situações de violência física e simbólica (Costa et al., 2025; Souza et al., 2023) presentes no cotidiano escolar. A soma entre sobrecarga, controle externo e estagnação salarial intensifica o desgaste e ameaça a permanência saudável na profissão.

A literatura evidencia que a docência na educação básica brasileira é atravessada por múltiplas exigências que extrapolam a mediação pedagógica. Conforme Costa et al. (2025), o cotidiano profissional envolve demandas emocionais, cognitivas e organizacionais intensas, como turmas numerosas, currículos extensos, escassez de recursos, burocracias administrativas, mediação de conflitos, apoio socioemocional aos estudantes e constante adaptação a mudanças curriculares e institucionais. Esses fatores ampliam a sobrecarga e repercutem diretamente no bem-estar docente. Somado a isso, Lima e Santos (2024) demonstram que a lógica das avaliações externas, centrada em metas e resultados, tem reduzido a autonomia pedagógica e transformado o trabalho

docente em uma prática mais padronizada, limitando o potencial criativo e reflexivo da profissão.

Esse conjunto de elementos incide na atratividade da carreira. Bof et al. (2023) alertam para a insuficiência de licenciados, indicando risco de “apagão docente”, agravado pela evasão profissional e pela baixa procura pelos cursos de formação inicial. Esquinsani e Sobrinho (2024) mostram que a falta de recursos, aliada à sobrecarga, compromete o cotidiano dos professores e afeta, inclusive, o acesso à cultura, ao estudo e ao descanso. A perda de autonomia, o aumento das demandas e a baixa remuneração aproximam a docência de formas precárias de trabalho, contribuindo para o abandono da carreira e reduzindo o interesse de novos ingressantes.

Diante desse cenário, o presente artigo tem por objetivo compreender de que modo a precarização das condições de trabalho contribui para a sobrecarga docente, discutindo possibilidades de enfrentamento estrutural e refletindo sobre políticas públicas que favoreçam a valorização e o bem-estar dos professores. Propõem-se como objetivos específicos: (a) identificar os principais fatores que caracterizam a precarização da docência no contexto educacional contemporâneo; (b) analisar as relações entre precarização, sobrecarga e adoecimento; e (c) discutir estratégias institucionais e políticas públicas voltadas ao fortalecimento da profissão.

Para aprofundar essa discussão e sustentar as reflexões desenvolvidas ao longo do texto, apresentam-se, a seguir, os procedimentos metodológicos que fundamentaram o estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza bibliográfica, voltado à análise crítica das condições de trabalho docente e de seus impactos sobre a saúde e a permanência na profissão. A opção por uma abordagem teórica justifica-se pelo propósito de compreender como a precarização, e intensificação das demandas e a sobrecarga configuram processos que influenciam o adoecimento dos professores, além de discutir caminhos de enfrentamento e valorização da carreira.

A investigação bibliográfica fundamentou-se na consulta a livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações que abordam temas como profissão docente, precarização do trabalho, saúde mental, políticas educacionais e valorização profissional. Para discutir identidade docente, saberes profissionais e sentidos de permanência na carreira, mobilizaram-se autores clássicos da área, entre eles Tardif, Nóvoa, Goodson, Huberman e Arroyo, cujas contribuições auxiliam na compreensão das dimensões éticas, identitárias e relacionais da docência.

Essas referências foram articuladas a estudos contemporâneos que analisam intensificação do trabalho, adoecimento psicossocial e sobrecarga (Lima e Santos, 2024; Mattos e Timm, 2021; Grigório et al., 2025; Costa et al., 2025; Souza et al., 2023; Marcon et al., 2025; Esquinsani e Sobrinho, 2024; Bof et al., 2023),

permitindo construir um panorama atualizado sobre as condições materiais e subjetivas que atravessam a docência. Essa articulação possibilitou situar tanto permanências históricas quanto desafios emergentes, aprofundando a análise sobre os fatores que fragilizam a saúde docente e comprometem a atratividade e a continuidade na profissão.

3.1 Por que estamos aqui?

Mesmo diante de condições adversas de trabalho, precarização e reconhecimento social insuficiente, ainda existem professores que permanecem na docência movidos por razões que ultrapassam aspectos materiais. Essa permanência está profundamente ligada à dimensão identitária e afetiva do magistério, que se constrói ao longo da carreira e sustenta o sentido de estar na profissão. Como destaca Nóvoa (1992), a identidade docente articula dimensões pessoais, éticas e sociais, de modo que permanecer no magistério se relaciona tanto ao compromisso com a biografia profissional quanto ao modo como cada professor atribui sentido ao próprio percurso.

Nesse sentido, Maurice Tardif (2013) aprofunda a discussão ao evidenciar que os saberes docentes se entrelaçam às relações humanas que estruturam o trabalho. Para o autor, “o trabalho docente é um trabalho de interação humana”, no qual o professor se reconhece como alguém que atua diretamente na formação de outros sujeitos. Essa dimensão relacional sustenta um sentimento de propósito que, muitas vezes, se sobrepõe às dificuldades materiais, criando um vínculo que reafirma o compromisso e o lugar do professor na escola.

Goodson (1995) reforça essa perspectiva ao mostrar que a permanência na docência não decorre apenas de vocação, mas do entrelaçamento entre histórias de vida, escolas e alunos. Dessa forma, a docência se torna um espaço de continuidade biográfica e reconhecimento simbólico. Essa motivação se aproxima do que Huberman (1995) denominou “ciclo de vida profissional”, no qual muitos docentes encontram, no cotidiano da sala de aula, o sentimento de serem úteis, competentes e parte de um processo social mais amplo. Essa relação com os alunos e com o trabalho pedagógico sustenta escolhas que persistem mesmo diante de adversidades.

No contexto brasileiro, Arroyo (2000) evidencia que a permanência docente também está associada a valores éticos e sociais. Para o autor, muitos educadores continuam porque acreditam na força humanizadora da escola e na defesa do direito de todos à educação. Permanecer em sala de aula, portanto, não se reduz a uma decisão individual: envolve sentidos de responsabilidade, pertencimento e compromisso com a transformação social.

Desse modo, compreender por que os professores continuam, apesar da precarização, permite reconhecer que essa permanência convive com lutas, resistências e expectativas de melhoria da educação. As razões que os mantêm na docência, sejam elas identitárias, éticas, afetivas e profissionais, importam justamente porque revelam a potência do vínculo construído no exercício do magistério. Elas ajudam a entender por que, mesmo diante de um cenário

adverso, os professores seguem defendendo seus direitos e os direitos dos estudantes, atuando como força de resistência e acreditando que ensinar é um ato que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende.

3.2 Estratégias de enfrentamento

A conjuntura apresentada evidencia que chegamos a um ponto em que as condições de trabalho deixaram de ser apenas um desafio cotidiano e passaram a comprometer a permanência na profissão. Diante desse cenário, já se observa nas pesquisas a preocupação com a crise anunciada e o esforço para construir caminhos de superação. As propostas partem tanto de iniciativas individuais e institucionais quanto de políticas públicas e estruturais e, embora ainda sem apresentar resultados visíveis, já representam um passo importante e necessário para enfrentar as causas profundas da sobrecarga docente.

Marcon et al. (2025) destacam que a valorização docente depende de condições de trabalho dignas, reconhecimento institucional e ações coletivas capazes de sustentar a permanência saudável dos professores na profissão. Grigório et al. (2025) acrescentam que ambientes escolares mais acolhedores, com políticas institucionais que cuidem das relações e do bem-estar, são essenciais para reduzir os impactos do cotidiano escolar. Entre as estratégias citadas pelos autores, incluem-se redes de apoio emocional, espaços de escuta, programas de autocuidado, fortalecimento da autonomia pedagógica e ações que promovam reconhecimento profissional.

Esquinsani e Sobrinho (2024) ampliam esse debate ao afirmar que nenhuma política emergencial será suficiente para evitar o “apagão docente”. Para os autores, a saída depende de estratégias estruturais que tornem a carreira atrativa e sustentável, especialmente por meio de salários compatíveis, planos de carreira consistentes e condições reais para o exercício da profissão. Esses elementos são apontados como indispensáveis para conter o abandono e incentivar novos ingressantes.

Nesse campo das ações estruturais, destaca-se o Programa Mais Professores (Brasil, 2024), criado com o objetivo de mapear o déficit de profissionais e apoiar estados e municípios na gestão da força de trabalho docente. A proposta envolve medidas contínuas de valorização, formação e melhores condições de atuação. No entanto, encontra-se em fase inicial de implementação, com ritmo lento, e sua efetividade dependerá da capacidade de consolidar políticas permanentes que realmente impactem a vida profissional dos docentes.

Apesar das contribuições apresentadas pelos autores, observa-se que muitas dessas estratégias ainda recaem sobre o indivíduo ou sobre iniciativas institucionais isoladas. Elas não enfrentam diretamente aquilo que as pesquisas têm indicado como o principal fator do mal-estar docente: a sobrecarga de trabalho. O Programa Mais Professores tem potencial para alcançar uma dimensão estrutural, especialmente ao prometer melhores condições de atuação,

mas ainda é cedo para afirmar se sua implementação será capaz de contribuir, de fato, para a redução da sobrecarga docente.

É necessário reconhecer que grande parte da sobrecarga decorre da combinação entre baixos salários e altas demandas, que acabam sendo assumidas individualmente, como se problemas coletivos pudessem ser resolvidos no âmbito pessoal. Por isso, medidas estruturais são indispensáveis. Reduzir a sobrecarga exige ampliar a rede de profissionais que atuam junto às escolas — psicólogos, assistentes sociais, professores de reforço, mediadores culturais — e promover iniciativas que ampliem o acesso dos estudantes a atividades artísticas, esportivas e de lazer, reduzindo situações de violência que também recaem sobre o professor. A delimitação clara das atribuições docentes, a contratação de equipes de apoio e a redução das demandas administrativas são caminhos que evitam que o trabalho pedagógico seja comprometido por tarefas paralelas.

Outra medida necessária é a readequação da carga horária, retirando funções que extrapolam o caráter pedagógico e comprometem o tempo que seria disponível e necessário para o professor planejar e acompanhar seus estudantes. Incentivo financeiro e ajuste da carga horária para que o professor possa continuar estudando, sem comprometer o tempo de planejar suas aulas, também se fazem necessários. Investir na melhoria das condições materiais e garantir recursos pedagógicos compõem esse conjunto de ações que visam transformar o ambiente de trabalho e assegurar a permanência com dignidade.

A continuidade da docência depende de um investimento amplo e consistente da sociedade. O chamado “apagão docente” já não é mais uma hipótese distante: é uma consequência concreta da precarização, e seu impacto atinge toda a sociedade. Proteger a docência significa proteger o direito à educação, e isso requer políticas permanentes de saúde, convivência e acolhimento. A criação de núcleos de saúde do trabalhador da educação, o acompanhamento psicológico institucionalizado e estratégias de promoção do bem-estar são passos essenciais para lidar com a dimensão humana da profissão.

Da mesma forma, políticas de carreira estruturadas, incentivos à formação inicial, concursos periódicos e diagnósticos regulares sobre condições de trabalho constituem um conjunto de medidas necessárias para acompanhar o bem-estar e o adoecimento docente. Esse monitoramento contínuo permite que as políticas públicas sejam ajustadas e que a docência permaneça como um campo possível, digno e socialmente valorizado.

3.3 A Necessidade de Políticas Públicas de Proteção ao Professor

A intensificação de situações de violência moral, desrespeito e hostilidade vividas pelos professores nas últimas décadas, que também repercutem na sobrecarga, evidencia a urgência de políticas públicas que garantam proteção jurídica específica à profissão docente. Ainda que a legislação brasileira apresente diretrizes gerais de valorização, permanece uma lacuna importante no que se refere à integridade física e emocional dos professores no exercício de suas funções. Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que “os educadores têm sido alvo

de desqualificações e desrespeitos que ferem sua dignidade profissional” (p. 41), destacando que essa vulnerabilidade ultrapassa o campo simbólico e assume contornos estruturais.

Nóvoa (1995) já chamava atenção para a exposição pública permanente vivida pelos professores, muitas vezes marcada pela crítica e pela desconfiança, realidade agravada pela ausência de mecanismos de proteção que assegurem respaldo institucional. Essa fragilidade também favorece processos de desautorização e conflitos que extrapolam a dinâmica pedagógica cotidiana. Do ponto de vista sociológico, Dubet (1997) observa que a crise da escola se manifesta nas relações entre seus atores e que o questionamento da autoridade docente intensifica tensões no ambiente escolar, exigindo respostas que não podem se restringir ao plano pedagógico.

Nesse cenário, torna-se necessária a criação de uma legislação específica que proteja o professor de agressões verbais, morais e físicas, à semelhança de outras normativas já existentes no país, Lei nº 13.185/2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying), as regulações sobre o uso de celulares em sala de aula e os dispositivos que asseguram a integridade de servidores públicos no exercício de suas funções. Assim como essas legislações reconhecem a necessidade de proteger determinados grupos diante de vulnerabilidades históricas e institucionais, uma lei de proteção ao professor teria como propósito não apenas resguardar sua segurança, mas também reafirmar o valor social da docência e envolver toda a sociedade na responsabilidade de garantir condições respeitadas para o trabalho educativo.

As palavras de Arroyo (2000) permanecem atuais ao afirmar que “defender o professor é defender o direito de aprender” (p. 22). Assim, assegurar mecanismos legais de proteção ao docente significa reconhecer, no plano jurídico, que não há educação possível sem professores e que sua preservação enquanto categoria profissional é condição para a continuidade do direito à aprendizagem, garantindo um ambiente escolar digno e seguro para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a precarização docente no Brasil não é um fenômeno recente nem isolado, mas resultado de um processo histórico que se atualiza nas condições de trabalho e nas expectativas sociais atribuídas à profissão. Entre os diferentes elementos que compõem esse quadro, a sobrecarga emerge como eixo central que articula múltiplas dimensões do mal-estar e do adoecimento docente: o acúmulo de funções, a crescente burocratização, as demandas emocionais e organizacionais, a pressão por resultados e as condições estruturais insuficientes. Esses fatores não apenas desgastam o cotidiano laboral, mas também fragilizam o vínculo profissional, afetando o bem-estar, a permanência e a atratividade da carreira.

Os estudos analisados demonstram que as consequências da sobrecarga vão além do sofrimento individual, configurando-se como um problema sistêmico que compromete o exercício pleno da docência e repercute diretamente

na qualidade da educação. O risco de um “apagão docente”, já anunciado por pesquisas recentes, revela que a crise atual exige respostas que transcendam intervenções pontuais ou exclusivamente formativas. Nesse sentido, torna-se indispensável enfrentar as condições objetivas que sustentam o trabalho docente, reconhecendo que o conjunto de pressões materiais, institucionais e simbólicas não se resolverá sem um compromisso coletivo e de longo prazo.

As estratégias de enfrentamento presentes na literatura apontam para dois caminhos complementares. No plano institucional, destacam-se a criação de ambientes de trabalho mais saudáveis, o fortalecimento de redes de apoio, a reorganização das jornadas e a redução de atribuições que extrapolam a dimensão pedagógica. No plano estrutural, ressaltam-se a valorização material da carreira, políticas contínuas de formação, a melhoria das condições de trabalho e ações governamentais que assegurem atratividade e permanência.

O Programa Mais Professores representa um avanço nessa direção, ainda que sua implementação, em estágio inicial, demande acompanhamento rigoroso para que seus objetivos se concretizem.

Nesse contexto, reforçar a importância de políticas públicas que garantam proteção específica aos professores torna-se fundamental, especialmente porque diversas iniciativas já vêm sendo propostas no país, ainda que de forma fragmentada. Leis estaduais, como as aprovadas em Pernambuco e no Espírito Santo, e o Projeto de Lei federal nº 5.249/2020 apontam para um reconhecimento crescente da necessidade de resguardar os profissionais diante das múltiplas formas de violência presentes no cotidiano escolar. Contudo, essas medidas ainda se concentram predominantemente na resposta a episódios de agressão, sem contemplar, de modo estruturante, fatores que também fragilizam o exercício da docência, como a sobrecarga de funções, o adoecimento psicossocial e a insuficiência de condições de trabalho. Assim, mais do que propor uma legislação inédita, trata-se de enfatizar o quanto seria essencial que uma lei federal ampla, coerente e de caráter estrutural fosse finalmente consolidada, garantindo proteção integral ao professor e reconhecendo juridicamente que a docência deve ser exercida em ambientes seguros, respeitosos e compatíveis com sua relevância social.

Dessa forma, o caminho para reverter o atual cenário exige articulação entre políticas públicas robustas, ações institucionais efetivas e reconhecimento social. Valorizar o professor não deve ser uma tarefa restrita às escolas ou aos sistemas de ensino, mas um compromisso da sociedade com o futuro da educação. Se desejamos assegurar o direito à aprendizagem e fortalecer a escola pública como espaço democrático, é preciso garantir que os professores encontrem condições dignas para permanecer e exercer seu trabalho com saúde, autonomia e respeito.

A pergunta que permanece, portanto, não é apenas se tais mudanças são possíveis, mas quando — e, sobretudo, se o poder público estará disposto a tratá-las como prioridade, assumindo o compromisso político e financeiro necessário para que deixem de ser um horizonte desejado e se tornem condições concretas para a sobrevivência e a dignidade da docência.

É de extrema importância que o movimento de valorização docente continue e se fortaleça. Nesse sentido, pesquisas futuras podem aprofundar a análise de políticas estruturais voltadas à redução da sobrecarga docente, investigando reorganizações da jornada, delimitação de funções e o papel de equipes multiprofissionais nas escolas. Também se mostra relevante acompanhar, em perspectiva longitudinal, a implementação do Programa Mais Professores, avaliando seus efeitos na formação, distribuição e permanência dos profissionais. Além disso, estudos sobre legislações protetivas ao professor, em diálogo com experiências nacionais e internacionais, podem oferecer elementos valiosos para compreender como mecanismos legais contribuem para a segurança institucional e para a valorização da docência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? In: **Cadernos De Estudos E Pesquisas Em Políticas Educacionais**, v. 9. Brasília, DF: Inep, 2023. p. 11-49. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Professores**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CAMPOS, Luana Graziela da Cunha; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Faces da precarização do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as recomendações do Banco Mundial a partir do documento “Um ajuste justo”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 17, n. 36, e19943, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v17i36.19943>. Acesso em: 14 nov. 2025.

COSTA, Luana Folchini da; CAVALHEIRO, Morgana Menegat; PRIGOL, Fernanda Bittencourt. Saúde mental dos professores da educação básica: riscos

psicossociais e caminhos de cuidado no contexto educacional contemporâneo. In: MARCON, Silvana Regina Ampessan; LUCAS, João Ignacio Pires; MADALOZZO, Magda Macedo; COSTA, Luana Folchini da (org.). **Saúde mental e satisfação no trabalho docente**: conexões entre fatores psicossociais e avaliações educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 117-150. ISBN 978-65-265-2443-5.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. São Paulo: Cortez, 1997.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. O 'apagão' docente: quem educará as novas gerações? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6608192, p. 1-15, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6918>. Acesso em: 20 nov. 2025.

GOODSON, Ivor. **Histórias de vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

GRIGÓRIO, Erica Lamara Gomes Alves; MACÊDO, Josimar dos Santos; PONTES, Vinícius José Félix da Silva; BRASILEIRO, Mateus Salviano Farias. Saúde mental dos professores: desafios e estratégias para o bem-estar docente. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 6, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61164/rmnm.v6i1.3760>. Acesso em: 15 nov. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LIMA, Jociene Araujo; SANTOS, Maria de Fátima Oliveira. Uberização e precarização do trabalho docente nas atuais transformações do mundo do trabalho. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, ed. especial, p. 245-264, jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.76374>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MARCON, Silvana Regina Ampessan; CIOATO, Alexandra Carol; CASAGRANDA, Maria Eduarda Portal; BORGHETTI, Valentina Del Pino. Fatores psicossociais relacionados à saúde mental e ao trabalho dos professores da educação básica. In: MARCON, Silvana Regina Ampessan; LUCAS, João Ignacio Pires; MADALOZZO, Magda Macedo; COSTA, Luana Folchini da (org.). **Saúde mental e satisfação no trabalho docente**: conexões entre fatores psicossociais e avaliações educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 13-41. ISBN 978-65-265-2443-5.

MATTOS, Rosa Carine Menezes de; TIMM, Jordana Wruck. Interfaces entre a formação de professores e o bem/mal-estar na docência na educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, e 021014, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15196>. Acesso em: 12 nov. 2025.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO, Fábio Peron; LUCCA, Sérgio Roberto de. Fatores psicossociais e síndrome de Burnout em professores da

educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e235165, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235165>. Acesso em: 10 nov. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Capítulo 23

ADOCIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTEIsmenia da Silva Vieira⁴⁶**1 INTRODUÇÃO**

O trabalho docente envolve a compreensão de como, por meio deste, o professor pode estruturar sua prática pedagógica. É resultado de uma formação obtida de estudos teóricos e práticos vivenciados diretamente e que delineiam seu desenvolvimento profissional. A respeito da profissão docente, Marcelo Garcia e Vaillant (2009) apontam que se deve considerar a experiência e a cultura profissionais como importantes aspectos da profissão, entendendo que as experiências individuais podem tornar-se coletivas (Ferreira, 2014). Conforme Tardif (2002), no cotidiano da atuação docente, estes (professores) fazem uso de conhecimentos que se articulam às suas vivências e saberes, o que recai sobre o conhecimento do cotidiano escolar.

Por outro lado, a atividade docente exige concentração, mas, demandas tem impactado o trabalho do professor, principalmente o estado mental, do tipo apresentar “brancos” de memória, dificuldades para processar informações, concentrar-se nas tarefas, excesso de pensamentos negativos devido a notícias desagradáveis, sentimentos confusos, dificuldade para tomar decisões, alto índice de diagnósticos de transtornos psíquicos e mentais de alunos etc. Esses fatores podem provocar situações de ansiedade e estresse e, conseqüentemente, apresentar outros sintomas.

Aprender a lidar com esse estado emocional requer, por parte do indivíduo, uma capacidade para regular essas manifestações. Isso significa a necessidade do desenvolvimento de uma competência emocional que viabilize um processo de autorregulação dessas emoções e sentimentos, isto é, construir novas aprendizagens/domínios sobre nossas emoções. Essa (re)aprendizagem é resultado de um processo constante do fortalecimento do estado emocional.

Estudos brasileiros revelam que o mal que atinge essa categoria está ligado a fatores como: a precarização no trabalho, o tipo de trabalho que realiza, o comprometimento pela formação de outros indivíduos, a sobrecarga de trabalho burocrático, condições de vida dos discentes, contexto social e econômico, o trabalho demasiado e a perda de autonomia (Pereira, 2015; Ferreira, 2017; Ferreira-Costa e Pedro-Silva, 2018; Pereira, 2020; Silva, 2021; Freire, 2023). Dentre esses fatores, a precarização do trabalho, segundo Nóvoa (1992), provoca um mal-estar docente, cuja consequência é a desmotivação, insatisfação profissional por meio de atitudes de desinvestimento e indisposição para com o trabalho, aspectos também identificados neste estudo. Percebe-se, assim, que problemas

⁴⁶ Mestre em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: ismeniamenu@hotmail.com.

relacionados à saúde se associam e se inter-relacionam, não podendo, portanto, serem estudados separadamente.

Desse modo, o adoecimento influencia o trabalho do professor e gera consequências para sua prática pedagógica, principalmente na sua forma de se relacionar com os elementos do processo – aluno e conhecimento – e com a qualidade do processo educacional. Dentre os estudos pesquisados, um dos indicativos que gera maior índice para o adoecimento do professor é a relação professor-aluno. Contudo, existem diversas formas de reagirem aos diferentes fatores que acometem o adoecimento (Carlotto, 2002; Reis et al., 2006; Oliveira, 2006; Tavares et al., 2007). Para Maslach e Leiter (1999), os prejuízos dessa relação diz respeito não só ao bem-estar do professor, como à carreira e à aprendizagem dos discentes.

Dessa forma, o presente estudo buscou analisar o impacto do trabalho docente de professoras da Educação Básica no adoecimento psíquico, pautado nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa, de cunho descritivo (Bogdan; Biklen, 1994) foi realizado com quatro docentes da Educação Básica da rede pública do município de Iuiú-BA. A identificação das participantes ocorreu mediante um levantamento junto à Secretaria de Educação Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e, à Secretaria Escolar da Unidade do Ensino Médio (única escola da rede estadual no município de Iuiú-BA) para acesso às informações das escolas e dos docentes, além do número de solicitações de afastamento para identificação e caracterização dos professores da Educação Básica em situação de adoecimento psíquico.

Para a construção dos dados, foi utilizada a entrevista narrativa para acesso a informações referentes à atuação docente, relação com o trabalho docente, desenvolvimento profissional e impactos do adoecimento no trabalho docente. Compuseram a entrevista, questões eixos sobre atuação docente, relação com o trabalho docente, impactos do adoecimento no trabalho docente e no desenvolvimento profissional docente. As falas foram livres, por meio de diálogos, com duração de uma hora a uma hora e meia para cada participante.

Os dados construídos nas entrevistas narrativas foram analisados a partir de três etapas: transcrição, análise temática e análise estrutural (Jovchelovitch; Bauer, 2000). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, CAAE nº 77382923.7.0000.0055, Parecer nº 6.671.411, em atendimento a todos os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme Resolução 510/2016.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, ser professor no Brasil é caracterizado pela ideia romântica de exercer uma missão ou defender o propósito de que “nasceu para isso” porque junto com a obrigação do cumprimento da prestação desse serviço há o acometimento de diversos problemas oriundos de fatores sociais, históricos e culturais que reverberam na prática docente e podem provocar um adoecimento psíquico no professor.

O adoecimento psicológico, segundo Codo (2006), reforça a necessidade de investigações quanto aos fatores prejudiciais à saúde mental do trabalhador. Um dos ambientes em que esse adoecimento provoca grande preocupação é o da educação, especialmente para os profissionais da docência. Segundo Esper *et al.* (2020), baseados na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, para o professor, diante da grande diversidade de atividades que lhe é exigida, o ato de ensinar pode ser uma atividade realizada a duras penas. Isso por ser a atuação na educação um trabalho complexo que perpassa o ato de ensinar; envolve um enorme contingente de desafios e responsabilidades ao trabalhador, especialmente porque os reflexos das múltiplas demandas sociais entram com os alunos na escola, com isso, é preciso lidar com o pedagógico e com o social, concomitantemente, no processo de ensino-aprendizagem.

A docência se caracteriza por constituir-se em um processo educativo intencional (Alves, 2024). O início dos estudos sobre o trabalho docente, no Brasil, ocorreu nos anos de 1960, com as pesquisas de Luíz Pereira (1967, 1969) sobre a formação de professores, e de Aparecida Joly Gouveia (1961, 1965), mais especificamente para formação de professoras. Todavia, o exercício profissional da docência no Brasil é atravessado por questões difíceis, como a escolha e aceitação de jovens, com excelentes desempenhos acadêmicos, por licenciaturas.

Sendo assim, o trabalho docente, como toda relação laboral, confere significado na vida do profissional, constituindo-lhe identidade que reflete na sua autoestima e autoconceito, torna-se fator fundamental para a sua saúde, reverberando no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e moral. Para Jacques (2007), essa relação unívoca organiza a vida mental do indivíduo, tornando-se ainda mais delicada, quando se fala no adoecimento mental, porque questiona se este pode ser decorrente de características particulares da psique do sujeito ou se realmente determinados ambientes e dinâmica de trabalho acarretam prejuízos à saúde mental. Fortalecendo essa discussão, Marino Filho (2020) destaca que sofrimento e adoecimento psicológico são resultantes das condições de produção da vida em sociedade, não podendo ser, assim, atribuídos, exclusivamente a condições biológicas.

Alves (2024) discute algumas especificidades da docência ao apresentar a pesquisa do professor da Universidade do Arizona, Walter Doyle, publicada em 1986, sobre particularidades da aula como atividade. Durante uma aula, um professor precisa compreender diversos fenômenos que ocorrem: a multiplicidade (numa aula é espaço de diversos eventos ao mesmo tempo e em um período curto), imediatez (os eventos durante a aula ocorrem repentinamente, sem anúncios prévios, exigindo ações/respostas imediatas que fazem o tempo de reação do professor ser o mínimo), rapidez (sucessão e o encadeamento do fluxo de acontecimentos durante a aula). Outros dados revelam que comportamentos perturbadores ocorrem a cada 3,75 minutos, exigindo a intervenção do professor (seja num olhar, num gesto, etc.) para manter seu propósito da aula, imprevisibilidade (ao longo da aula acontecimentos inesperados surgem e modificam em vários graus o plano inicial), visibilidade (a aula é uma atividade pública desenvolvida diante da turma – de cujos olhos o

professor não pode se esconder), historicidade (dimensão temporal na qual se inscreve a interação entre professores e alunos – diária, semanal, ao longo do semestre – e no qual eventos condicionam os momentos seguintes).

A relação entre trabalho docente e o adoecimento apresenta um cenário preocupante acerca dos impactos e atravessamentos dessa profissão na saúde do professor, pois a docência exige dos docentes uma sobrecarga de trabalho imposta que passa a ser um indicador para os motivos desse adoecimento, culminando em um alto índice de licenças médicas. Assim, o mal-estar docente reflete uma variável complexa de fenômenos econômicos, culturais, sociais e psíquicos que não podem ser analisados isoladamente, sob o risco de construir uma leitura mutilada, ora culpabilizando o professor individualmente ora refletindo determinismos sociais sem apreender as particularidades do modo de sofrer desses profissionais. Em suma, revela a importância de um enlace entre Saúde e Educação, destacando a necessidade da construção de uma cultura de autocuidado docente.

Várias questões sociais têm colaborado para o aumento de doenças mentais na população trabalhadora na atualidade, como: mudanças socioambientais, demográficas, migrações, aumento da população idosa, urbanização desordenada, hipertrofia das metrópoles, intensificação da velocidade dos meios de transporte e de comunicação, aumento da violência em diversos contextos, poder midiático, expansão tecnológica, dentre outras (Seligmann-Silva, 2013). A existência de mecanismos psicológicos de defesa, acionados nessas situações (vida, trabalho) evitam a ansiedade, o medo, a depressão, as vivências de desproteção ou sensação de ameaça (Seligmann-Silva, 2013).

O cenário atual promove uma exaltação a uma mobilidade que deve ser cada vez mais rápida, bem como à busca por uma cultura de excelência. A dinâmica é de um presente fugaz, seguido por um futuro em que as metas são instantâneas; não se aprofundam em reflexões nem comprometimentos, pois não há tempo para se fixar em nada (Bauman, 2001). Para corresponder a essa velocidade de atuação e produção na contemporaneidade, evitam-se os sentimentos porque essa distração, essa compreensão é caracterizada de síndrome da insensibilidade (Seligmann-Silva, 2013).

As expectativas e demandas apoiadas no trabalho docente fazem com que as críticas direcionadas ao sistema educacional recaiam quase que, exclusivamente, nesses profissionais, acarretando uma exigência ainda maior sobre eles. Isso porque, conforme Esper *et al.* (2020), a mediação que o professor promove na sua relação com o discente e deste com o conhecimento faz com que ele ocupe um lugar imprescindível no processo ensino-aprendizagem. Paradoxalmente, Mello (2004) ressalta que as mudanças ocorridas a partir do século XXI passaram a exigir da escola e do professor grande adaptação às questões tecnológicas e mudanças sociais que adentram o ambiente da sala de aula. Diante desse novo cenário, a função da escola passa a ser muito mais a de construir significados sobre as informações e conhecimento do que os emitir, descentralizando o professor do lugar de detentor do saber. Com isso, as diversas

demandas que o trabalho docente impõe diariamente podem ser grandes potencializadoras de adoecimento psíquico.

Conferindo a complexidade de seu exercício, Vieira e Fonseca (2010) afirmam que o trabalho docente, além de sua dimensão social, é também um trabalho emocional, pois implica a ação, a cognição e a emoção, fazendo com que as situações e as interações locais dependam de seus agentes (docentes e discentes), mesmo que os conhecimentos e condutas sejam especificados pelos contextos. As atividades sociais dos agentes precisam ser negociadas e relacionadas às suas experiências e formação. Isso indica que o trabalho docente, concomitante à sua dimensão social, é, também, um trabalho emocional.

Adentrando aos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, temos Vigotski (1896-1934) e Leontiev (1903-1979) que priorizaram as interações sociais entre os fatores implicados no desenvolvimento, e este último trouxe contribuições relevantes sobre a atividade e os motivos e sentidos pessoais. Transpondo o trabalho docente como atividade humana, pode-se pensar que uma das características específicas desse trabalho são as interações vivenciadas no ambiente escolar. Leontiev (1983) também aborda a conexão entre a atividade humana e o contato, modificação e domínio do mundo dos objetos pelo homem e como esse processo intervém na organização da estrutura corporal do indivíduo na busca da satisfação das necessidades humanas. As possibilidades do desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, como a percepção, a vontade, os pensamentos e os sentimentos, significa, para ele, que é a partir da produção material e não a partir das ideias, que a psique humana se desenvolve, demonstrando sua natureza social, histórica e material. Desse ponto, pode-se entender como o professor, ao longo do seu desenvolvimento profissional, vai se relacionando com o trabalho e ao mesmo tempo se modificando, pois através do trabalho se objetivam nos produtos que constroem e transferem para os objetos sua atividade física e mental.

Portanto, dados específicos do trabalho docente, como precárias condições de trabalho (disponibilidade de tempo, oportunidades de aperfeiçoamento profissional, baixos salários, cobranças e a excessiva responsabilização pela eficiência e produtividade nas atividades de ensino), impacto na subjetividade (rebaixamento da imagem social do docente, relações desgastadas com a gestão, percepções da doença do professor, falta de reconhecimento, contradições entre exigências profissionais e realidade de trabalho, sentimentos de frustrações entre a idealização do trabalho docente e suas reais condições de realização), formas de adoecimento sob múltiplas classificações médicas, fatores preponderantes para o adoecimento do(a) professor(a), o fato de ser professor, ocupar o lugar de um trabalho de risco e os processos de medicalização a que este profissional está sujeito são elementos que incidem e contribuem para o adoecimento psíquico.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As professoras com adoecimento psíquico, participantes do estudo, são todas mulheres, sendo 02 casadas, 01 solteira e 01 em união estável; todas têm de

01 a 03 filhos. O tempo de atuação das docentes variou de 19 a 34 anos de exercício na docência. Das etapas da carreira (Ferreira, 2017) vivenciadas pelas professoras participantes foram identificadas as de Serenidade e Finalização, sendo: 01 (uma) professora na Serenidade e 03 (três) na Finalização.

A serenidade é o penúltimo período e corresponde entre 18 e 20 anos de experiência. Nessa etapa, o profissional age por segurança diante das exigências da profissão, por isso, aspectos da experiência afloram consideravelmente. Como é uma etapa que antecede o final da carreira, há a evidência de declínio afetivo entre o professor e os alunos, o que pode ocorrer devido “[...] à diferença de idade (professor mais velho e alunos mais jovens), que pode provocar diferenças culturais, não motivando o diálogo entre ambos [...]” (Ferreira, 2017, p. 84).

Na serenidade, a prática pedagógica é complexa e requer dos docentes grande malabarismo para equilibrar-se. Eles buscam formas de se adaptar ao mal-estar provocado pelo trabalho, como mecanismos de defesa, frente às dificuldades, às demandas e, em alguns casos, ao adoecimento, sendo uma condição que os tornam ativos diante dessa circunstância. Nessa etapa, as professoras já não se preocupam tanto com o desenvolvimento das atividades pedagógicas, porque possuem maior segurança de si; não ficam vulneráveis à avaliação alheia. As relações interpessoais estabelecidas com o aluno estão atravessadas pelo distanciamento afetivo.

A etapa da Finalização (a partir de 20 anos), último período, antecede a aposentadoria, o que pode provocar reações bem diferentes nos professores, pois, pode ser esperado por uns e lamentado por outros. Isso demanda uma compreensão acerca das particularidades da carreira docente, por ser um período longo de atividade, o profissional é acometido por vários acontecimentos, inclusive na saúde. Ferreira (2023, p. 142) afirma que “algumas doenças são oriundas do próprio exercício da profissão ou estão associadas a este, e outras têm outras nuances”. Ferreira (2017, p. 84) aponta que “[...] o fim da carreira é caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros [...]”. Dados também constatados por Chaves (2023) ao perceber um percentual de professores com emoções antagônicas como satisfação/frustração, motivação/desmotivação, alegria/angústia, muitas vezes, expressos no mesmo indivíduo.

Ser professora da educação carrega singularidades e especificidades dessa etapa, como no relato de uma das docentes ao inferir uma avaliação negativa sobre a prática docente quando se trata de bem-estar:

Não existe bem-estar, principalmente na educação infantil com salas superlotadas de crianças. São muitas demandas para professor de Educação Infantil. Não temos momentos de descanso, são as 20 horas dentro de sala de aula. Às vezes, não dá tempo nem para tomar um copo de água. Quando acontece de uma criança se machucar dentro da sala de aula, os pais querem justiça, como se o professor tivesse culpa. Tem momentos que eu fico com quinze crianças sozinha sem o assistente de sala recebendo as crianças. Às vezes, elas chegam chorando muito e a demanda é que não querem que criança chore. Professor tem que dar seu jeito. Às vezes, tem professores que chegam a pegar quatro crianças no colo. Eu não pego porque eu não aguento.

Mas, me ignoram nessa parte. Eu mesma cansei de Educação Infantil. Não quero trabalhar mais na Educação Infantil. Professor de Educação Infantil só tem deveres, e direitos nenhum. Não recebo elogios pelo trabalho realizado em sala só cobrança. Na sala de aula realizo o meu trabalho pedagógico, depois é focar o tempo todo nas crianças para não machucarem. A mente fica cansada. É uma exaustão. Sofremos muita pressão psicológica. Contudo não me sinto feliz trabalhando lá. Essa pesquisa foi uma porta aberta para desabafar os acontecimentos que acontecem naquele local. Ainda ignoram a minha palavra [...]. (PQ13, entrevista)

As experiências e vivências desses profissionais, principalmente na Educação Infantil, indicam cansaço, devido à dinâmica da sala de aula, com turmas lotadas de crianças, o profissional sem tempo nem ao menos para fazer as necessidades fisiológicas, como beber água. Pessoas preocupadas não trabalham bem; gastam demasiada energia no domínio das emoções, o que conseqüentemente pode levar a um desgaste e desenvolvimento de patologias. A professora sinaliza sobre a etapa da Educação Infantil que tem especificidades que aumentam as exigências do profissional, a exemplo da disposição física, nesse caso, a docente precisa ter saúde e grande mobilidade muscular para lidar com a dinâmica efervescente de uma sala de aula infantil.

Ademais, as condições precárias do trabalho corroboram para o adoecimento físico e mental de trabalhadores. As características destacadas no relato da professora sinalizam que o ambiente é adoecedor, tanto para a professora quanto para as crianças. A professora também aponta a burocracia do sistema e as exigências que recaem sobre sua função, porém, mediante o cumprimento dos deveres, poucos são os direitos atendidos. Além disso, o excesso de cobrança por parte da escola causa um desencanto, de modo que o profissional não se sente feliz na função que exerce, sofrendo grande desgaste emocional. Essas exigências podem desencadear no professor um excesso de trabalho, tendo como consequência o adoecimento psíquico que pode surgir por meio dos sintomas, como estresse, nervosismo, depressão e ansiedade. Esses sintomas podem aumentar, caso o professor sinta que o seu trabalho não é reconhecido, o que gera grande frustração. Nesse ínterim, o docente se sente invisível perante o sistema, sozinho e silenciado com suas demandas e sem o devido reconhecimento de seu exercício; no relato acima, a docente desabafa apontando que a Educação Infantil possui uma demanda complexa e adoecedora, todavia, ela é ignorada em suas queixas, o que ocasiona o sentimento de frustração pela profissão e solidão.

Outro ponto apresentado pelas docentes foi o comportamento dos alunos. As profissionais afirmam que até em turmas da Educação Infantil a manutenção do controle é complexa.

Com o comportamento da turma quando eu cheguei, diante de tantos anos de ensino, de trabalho, eu ainda não tinha visto uma turma com crianças com tantos comportamentos diferentes. Eu achei que fosse impossível acontecer isso em sala de aula. Nunca vi, depois fui me acostumando com eles, fui moldando, eles foram mudando um pouco e agora estou mais acostumada com eles, estou mais tranquila [...]. (PQ 26, Entrevista)

Segundo Assis (2020), leva-se um tempo maior para que o professor se acostume com a turma, de modo que ele consiga adentrar e modificar comportamentos. Porém, são esses mecanismos adaptativos que, segundo Carvalho (2014), tornam os professores mais vulneráveis física e mentalmente, levando-os ao adoecimento psíquico. O que inferimos dessa situação é que esse tempo que os professores usam para adaptar à turma ou “controlar” o comportamento disruptivo dos alunos é um prejuízo incalculável para o desenvolvimento dessas crianças. Observemos os relatos que se seguem:

Excesso de carga mesmo, cansaço, me sinto um pouco cansada, muitas cobranças em cima da gente, as vezes é pequenos detalhes que lhe deixam chateadas, muitas perseguições, é isso, não sei nem expressar. (PQ52, entrevista)

É a luta, o cansaço do dia a dia, isso afeta muito a pessoa, um desgaste físico e mental. Eu acredito, não só eu, têm uns colegas aqui que queixam as mesmas coisas, tem uma colega aqui que pediu aposentadoria por motivo de cansaço, desgastou, ela não estava nem a fim de aposentar agora, mas não conseguiu, não aguentou. Não está sendo fácil hoje para um professor de 40 horas lidar com a sociedade em si, nos últimos tempos, não está sendo fácil. (PQ52, entrevista)

Sobre esse desgaste, no estudo de Pereira (2015) é evidenciado que o cansaço é um desgaste físico proveniente de condições precarizadas de trabalho. Segundo o autor “o desgaste mental dos professores aparece na forma de cansaço extremo, estresse e esgotamento; que são elementos, de certa forma, indissociáveis e que traduzem um mal-estar psíquico com proporções gradativas em termos de sua severidade” (p. 113).

O que será que mudou na educação, na prática pedagógica que está afetando tanto o professor? O termo “nos últimos tempos” denota uma relação que o professor faz às mudanças ocorridas na educação e que estão impactando a sua atuação profissional e pessoal, de modo que alteram planos de vida futura, como exemplo solicitar a aposentadoria antes do previsto. É certo que os professores precisam entender que essas mudanças que ocorrem na sala de aula fazem parte da carreira docente. Esse novo perfil do aluno, com comportamentos indisciplinados e diversidades de atendimento é a realidade dos tempos atuais. Para isso, faz-se necessário a adoção de novas posturas para compreender esse novo momento, sobretudo, porque as exigências da profissão advindas das transformações sociais reverberam na sala de aula.

Das queixas laborais desses profissionais, a pressão psicológica aparece tal como uma sobrecarga sofrida ante um evento:

Já passei por muitos altos e baixos naquela instituição. O ano passado sofri uma pressão psicológica muito grande de uma mãe de aluno porque outra criança mordida o filho dela. A mãe disse que iria pôr na justiça. Tentei explicar e a mãe não compreendeu e disse que a culpa era minha. Era o tempo todo com olhar fixo naquele aluno para não acontecer algo indesejável. Também tive um aluno autista sem o acompanhamento de uma monitora. As vezes era eu sozinha com esse aluno e os outros. Sofri muita pressão psicológica. Mais o meu trabalho pedagógico não ficou em vão realizei muitas brincadeiras, recortes e

colagem, historinha, atividade com pintura e tinta guache e entre outros. (PQ13, entrevista)

Para muitos desses profissionais a escola torna-se um lugar indiferente, tamanho é o dilema vivenciado nesse ambiente. Percebe-se, também, através dos relatos que se atribui muita responsabilidade ao professor, a qual muitas vezes ultrapassa o caráter didático-pedagógico, de modo que esse profissional deve possuir um dinamismo que garanta o aprendizado, a paz e a integridade dos alunos na sala de aula. A exemplo do conhecimento que elas precisam construir para dar conta das demandas desses alunos na rotina pedagógica. A própria legislação causa uma 'exigência' formativa aos docentes que implica em sobrecarga.

Um dos caminhos apontados por esses profissionais para suportar a realidade vivida na sala de aula é o uso da medicação. Por meio dos fármacos eles se veem capazes de continuar a prática profissional, todavia, esse uso causa consequências que impactam a prática docente.

Se eu não tomasse remédio, se eu fosse uma pessoa que dependesse da medicação para dormir, se eu não tivesse essa crise de ansiedade, essa inquietação que traz a ansiedade, talvez fosse melhor para eu lidar, traria mais tranquilidade no meu trabalho. Eu tenho o pânico do medo, então, qualquer situação é motivo de muito medo para mim, eu tenho muito medo. Eu tenho medo se alguém fala de mim, eu tenho medo se meu aluno perder, eu tenho medo se meu aluno questionar, minha preocupação é medo, então, eu tento fazer o melhor para agradar a todos para eu não ter problema com ninguém. (PQ13, entrevista)

Essa fala aponta para uma análise sobre o medo, que aparece de forma complexa, esse medo é uma aquisição do trabalho docente ou o é um fator natural do sujeito e que afeta a sua prática docente? Diante dessa situação, a professora relata sobre a necessidade de fazer uso constante da medicação para compensar suas demandas emocionais, bem como os transtornos mentais.

Dessa maneira, o desgaste acompanhado de sofrimento desses professores, implica em entender que a formação continuada, um dos elementos do Desenvolvimento Profissional Docente (Ferreira, 2023), oferece a compreensão dessas e de todas as outras complexidades que atravessam a prática pedagógica. Esta dá ao professor conhecimento suficiente para compreender todos esses fatores, porque, a formação prevê a capacidade do professor entender que o processo de aprender a ensinar é complexo, dinâmico e volátil mediante as mudanças sociais. Por meio da formação, o docente tem uma amplitude do seu papel, bem como a sua repercussão na vida dos educandos.

A pesquisa apontou, também, sinalizadores de bem-estar que estão relacionados, segundo as professoras, com a construção do aprendizado do discente. Para elas, isso causa-lhes satisfação, porque significa que o resultado do seu trabalho é positivo, uma vez que o discente aprendeu o que foi ensinado e, conseqüentemente, esse bem-estar implica, diretamente, na sua saúde psíquica. Em comparação ao proposto por Leontiev (2001) sobre o que incita a ação, no caso do professor, a aprendizagem dos alunos pode ser o motivo que gera a

satisfação desde que este (o professor) não esteja vivenciando um processo de alienação oriundo das relações de trabalho:

E a minha preocupação, o que mais eu prezo em meus alunos é o aprendizado dele. Aquele aluno que tem a responsabilidade de cumprir com suas responsabilidades, é muito bom, me deixa muito satisfeita. Não digo só na quantidade, mas na qualidade dos nossos alunos, quando a gente percebe que eles compreenderam o que foi ensinado por nós. Eu saio daqui muito feliz quando vejo que eles aprenderam. Eu saio daqui com meus objetivos alcançados e outras vezes eu saio daqui abatida por não conseguir alcançar. Mas, eu tenho consciência que eu faço um trabalho que leva um bem-estar para meu discente. Eu, às vezes, assim quando recebo um elogio de uma mãe, um carinho de um discente, eu vejo que está surtindo efeito do meu trabalho. Eu queria fazer melhor, mas, devido ao cansaço, a gente deixa um pouquinho a desejar. Mas, eu busco muito, eu preocupo muito de trazer o melhor para meus alunos; eu procuro estudar. Agora mesmo eu terminei uma pós-graduação, eu senti a necessidade de fazer esse curso para eu entender melhor a situação dos meus alunos com dificuldades especiais. Nós temos muitos alunos portadores de necessidades, e eu busco estudar para eu entender melhor meus alunos [...]. (PQ13, entrevista)

Eu preocupo com a situação do discente, se não está aprendendo eu preocupo, se não está comportando bem eu preocupo, isso afeta o psicológico da gente, não tem como, não é? [...]. (PQ52, entrevista)

No relato das professoras PQ13 e PQ52, há um desgaste, um cansaço e insatisfações, no entanto, elas defendem que perceber a evolução cognitiva do aluno é motivo de grande satisfação para si. Importante indagar, então: Como que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, de o próprio aluno ocupar o lugar de variável estressor, a sua aprendizagem, o seu bem-estar torna-se motivo de satisfação e alegria para o professor? O que lhes causa, exatamente, esse bem-estar? É saber que o aluno está aprendendo apesar de tudo, ou saber que o seu trabalho docente, mesmo assim, tem qualidade e faz com que o aluno aprenda?

A aprendizagem dos alunos como satisfação direciona a necessidade de construção de conhecimento para compreender o que está no entorno do processo de aprendizagem do discente, mesmo diante da preocupação, do cansaço. Então, para as professoras, a percepção do desenvolvimento do seu trabalho está embricado no sucesso da aprendizagem do discente: se ele (o discente) aprendeu, a professora entende que o seu trabalho foi favorável e se sente bem, caso contrário, o mal-estar prevalece.

Portanto, infere-se diante dos dados que, para as professoras o bem-estar ou não do discente implica em sua saúde mental. Segundo elas, é preciso investir em formação continuada para, assim, compreender melhor as especificidades e particularidades de cada discente. Além disso, as condições de trabalho que lhes são impostas, inevitavelmente, levam esse profissional ao desgaste total, ocasionando uma relação doentia com o trabalho docente, em que muitos deles ficam esteados pela medicalização. Como consequências, surgem sintomas físicos que denunciam um problema ainda maior: o adoecimento psíquico do

professor alimentado por sentimentos intensos e frequentes de ansiedade, baixo rendimento e cansaço excessivo e dificuldades para dormir, além de dificuldade de socialização, isolamento e sensação permanente de tristeza (Lyra, 2022). Dessas consequências, como já dito, o cansaço é um aspecto que aparece com recorrência do desgaste emocional, se torna um empecilho para o oferecimento de um trabalho com mais qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema objeto desta investigação é muito caro para a sociedade, para a educação, para os profissionais “professores” que, no seu percurso do desenvolvimento profissional, recebem as “marcas” de uma profissão que ascende a uma posição significativa dentre as que trazem mais riscos à saúde humana. Também é um tema que reverbera em todas as dimensões do social, quais sejam: saúde, educação, previdência social e política. Debruçar sobre a temática do adoecimento do professor, especialmente no campo psicológico, no qual pouco é permitido falar, é desbravar caminhos e permitir que o não dito tome lugar de voz.

Por meio das grandes mudanças que ocorreram no mundo, nos últimos tempos, especialmente com o advento da era digital e de uma pandemia que trouxe inúmeras consequências para o ser humano, o professor foi impactado no seu “lugar” de trabalho: a sala de aula. As mudanças manifestadas como alteração radical no perfil do aluno, ausência da família na escola (no sentido de apoio), novas práticas pedagógicas, inserção da tecnologia em todos os aspectos da prática profissional, aumento da burocracia e de excesso de trabalho impactaram o desenvolvimento profissional. Adaptar-se a essas mudanças, que desconstruiu o cenário da educação e trouxe um novo panorama, provocou uma desregulação emocional nesse profissional que se sentiu sozinho, sem amparos para compreender tantas mudanças.

No percurso do desenvolvimento profissional, as professoras recebem as “marcas” de uma profissão que ascende a uma posição significativa dentre as que trazem mais riscos à saúde humana. Dos principais impactos apontados pelas professoras como desencadeadores de adoecimento quem primeiro aparece são as relações interpessoais como a indisciplina, agressividade, as particularidades dos alunos que são tecidos na sala de aula e desestrutura todo o processo educativo. Em seguida, as próprias condições do trabalho docente que promovem mal-estar por meio de sintomas físicos e psíquicos. E, para dar conta de encarar todas essas demandas o uso da medicalização, como forma de enfrentamento do trabalho docente.

A consequência de tudo isso é um grande mal-estar que provocou, nesses profissionais, desmotivação, incredulidade, insatisfação profissional, baixa autoestima e despersonalização. A cobrança por eficiência, diante da adaptação ao novo que chegou com força às/nas escolas, foi um potencializador do adoecimento psíquico docente. Logo, o exercício profissional da docência no Brasil é uma questão difícil de ser compreendida. Até porque, historicamente, fizeram o docente acreditar e defender que ser professor é uma missão, com isso,

todos os problemas que o processo de ensino-aprendizagem apresenta é de responsabilidade exclusiva desse profissional; e o pior, o próprio professor(a) acredita nisso; mesmo doente física ou psiquicamente, ele/ela se sente na obrigação de estar na sala, “dando” aula.

Findamos, por enquanto, essa discussão, mas com indicativos da necessidade de estudos futuros, visto que percebemos que o adoecimento psíquico compõe o desenvolvimento e o contexto do professor da Educação Básica do município de Iuiú-BA. Mas, e os demais contextos? É uma percepção a se alargar, pois, para além de Iuiú-BA, a condição de adoecidos psiquicamente é a mesma? E, mais inquietações vão adentrando como: qual a demarcação e prevalência do lugar que adocece e as (des)continuidades no desenvolvimento profissional docente? É certeza que, até alcançarmos o resultado dessas indagações, ainda há um tempo de espera, de investigação, de descoberta. Sendo assim, esperamos que o poder que a escrita tem, por meio das palavras, possa repercutir e chegar a horizontes amplos; e possamos continuar a “discutir”, “pesquisar” e encontrar possíveis “soluções” advindas dessas ações para amenizar os impactos que o adoecimento psíquico causa nos professores e na educação em geral.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. Retorno sobre o tema da natureza e especificidade do trabalho docente. **Educ rev** [Internet]. 2024;40:e45870. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469845870>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- ASSIS, Camila Carolina Alves. **Trabalho e Mal-estar docente na educação infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO**: mediações de enfrentamento dos professores. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Jataí, Goiás.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CARVALHO, Ana Carolina da Costa. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.
- CODO, Wanderley (Org.). **Por uma psicologia do trabalho**: ensaios recolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ESPER, Marina B. S. Barroco. Produções sobre o sofrimento/adoecimento do professor universitário: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias.; URT, Sonia da Cunha. **Quando os professores adoecem [recurso eletrônico]**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42453> Acesso em: 23 maio 2024.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education*, vol. 39, n.1, 79-89, 2016.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Desenvolvimento profissional e Carreira docente brasileira**: interseções e diálogos com professores da Educação Básica. Pontes Editores, 2023.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia - P@PSIC.*, Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1090304> Acesso em: 21 maio 2024.

JACQUES, Maria da Graça. O nexo causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, nº 1, p. 112-119, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/K5n86jfFsmCF6PDzLm9bjqk/?lang=pt> Acesso em: 19 maio 2024.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (8. ed.). Icone Editora, 2001.

LYRA, Thaís. Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. *Revista Nova Escola*, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/pUVq>. Acesso em: 20 jul 2025.

MARCELO GARCIA, Carlos.; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: como se aprende a enseñar? S.A. de Ediciones, 2009.

MARINO FILHO, Armando. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias.; URT, Sonia da Cunha. **Quando os professores adoecem [recurso eletrônico]**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3551/1/LIVRO%20ADOECIMENTO%20UFMS.pdf> Acesso em: 15 jun 2024.

MASLACH, Christina; LEITER, P. Michael. **Trabalho**: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papyrus. 1999.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, n. 7, p.27- 41, 2006. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000100004 Acesso em: 20 abr 2024.

PEREIRA, José Antônio. **Trabalho docente e sofrimento mental**: um estudo em uma escola pública do estado de São Paulo. 2015. Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo.

PEREIRA, Leandro Queiroz. **Adoecimentos e afastamentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Patos de Minas**: 2018 a 2019. 2020. Universidade Federal de Uberaba, Minas Gerais.

REIS, Inês Maria de Oliveira. **Os sentidos do adoecer**: refazendo o percurso freudiano. 2008. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Psicopatologia no trabalho: Aspectos contemporâneos. In: FERREIRA, J. J.; PENIDO L. O. **Saúde mental no trabalho**: coletânea do fórum de saúde e segurança no trabalho do Estado de Goiás. Goiânia: Cir Gráfia, 2013.

SILVA, Marlova Gross. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade La Salle, Canoas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002.

TAVARES, José., PEREIRA, Anabela Souza., GOMES, Alexandra., MONTEIRO, Sara., GOMES, Ana. Allen. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Editora, 2007.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VYGOTSKY. Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, 1986/2000.

Capítulo 24

A GESTÃO DE PESSOAS DIANTE DAS CULTURAS JUVENIS E A PRÁTICA DOCENTEFernando Damasceno Lima⁴⁷Gabriel Porto César⁴⁸Renata Cristina Teixeira da Silva⁴⁹Adriano Wolfman dos Santos Silva⁵⁰**1 INTRODUÇÃO**

As culturas juvenis se manifestam como expressões variadas e dinâmicas das maneiras de ser, pensar e agir dos jovens em diferentes contextos sociais e educacionais. Elas se configuram como construções identitárias, marcadas por linguagens próprias, estilos de vida, formas de consumo cultural e interações com a tecnologia e com o espaço escolar. No contexto contemporâneo, compreender essas culturas é essencial para que a escola se estabeleça como um espaço de diálogo, acolhimento e valorização das diferenças, fortalecendo o vínculo entre estudantes e processo educativo.

Nesse panorama, as práticas docentes assumem um papel estratégico na mediação entre o universo cultural dos jovens e o conhecimento escolar. Ao reconhecer as especificidades das culturas juvenis, o professor pode ressignificar suas metodologias, linguagens e estratégias pedagógicas, aproximando o ensino da realidade dos estudantes. Tal postura não se limita à inovação de práticas, mas implica reconhecer o jovem como sujeito ativo, produtor de saberes e protagonista de sua trajetória formativa. Desse modo, o docente torna-se mediador de significados e experiências, capaz de transformar o cotidiano escolar em um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Os projetos educacionais, quando desenvolvidos a partir dessa perspectiva, revelam-se instrumentos eficazes para integrar cultura, aprendizagem e convivência. Eles oferecem aos estudantes oportunidades para expressar suas identidades e desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e criativas. Projetos que dialogam com as culturas juvenis estimulam a participação, a autoria e a interdisciplinaridade, favorecendo ambientes de aprendizagem colaborativos e significativos. A escola, nesse contexto, se consolida como um território de experimentação e valorização das vozes juvenis.

⁴⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário de Araras/SP e Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Iteana de Botucatu/SP.

⁴⁸ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduado em Pedagogia e História pela Universidade La Salle de Canoas.

⁴⁹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduada em Matemática pelo Centro Universitário Nove de Julho de São Paulo

⁵⁰ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Nove de Julho de São Paulo.

A gestão de pessoas no ambiente escolar também se mostra fundamental para o sucesso desse processo. Uma gestão que valorize as relações humanas, a escuta ativa e o trabalho em equipe contribui para a construção de um espaço mais democrático e acolhedor. Promover a valorização do corpo docente e oferecer formações continuadas voltadas à diversidade cultural e às juventudes são estratégias que fortalecem a coesão institucional e o engajamento coletivo em torno de um projeto educativo inclusivo e eficaz, onde a formação continuada dos professores torna-se indispensável. Lima, Carissima e Texeira (2023) ao estudarem o relatório da Unesco (1998, p. 159) destacam:

Formação contínua - Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial.

Portanto, refletir sobre culturas juvenis e práticas docentes a partir de projetos educacionais e da gestão de pessoas significa compreender que a educação deve manter-se em constante diálogo com as transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. Essa articulação exige sensibilidade, planejamento e compromisso ético com a formação integral dos jovens. Mais do que apenas adaptar-se a novas realidades, trata-se de construir práticas pedagógicas e organizacionais que reconheçam os jovens como protagonistas do presente e não apenas do futuro.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar de que forma as culturas juvenis influenciam as práticas docentes, destacando a relevância dos projetos educacionais e da gestão de pessoas para a construção de uma escola que reconheça, valorize e dialogue com as identidades, expressões e protagonismos juvenis no contexto contemporâneo.

2 METODOLOGIA

Para a construção do artigo foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, que se configura em um procedimento metodológico essencial para compreender as múltiplas dimensões que envolvem o tema das culturas juvenis, as práticas docentes e a gestão de pessoas no contexto escolar. Por meio da análise de obras, artigos científicos, dissertações e teses, foi possível mapear as principais discussões teóricas e conceituais que sustentam o estudo, oferecendo uma base sólida para a reflexão crítica. Essa abordagem permitiu identificar como diferentes autores têm interpretado o papel das juventudes e da escola diante das transformações sociais e culturais contemporâneas.

A escolha da metodologia bibliográfica justifica-se pela natureza reflexiva do tema, que requer um olhar analítico sobre produções acadêmicas já existentes. Através dela, tornou-se possível compreender as contribuições de pesquisadores

como Dayrell (2003), Arroyo (2014) e Dubet (1994), que problematizam o lugar dos jovens na escola e as práticas pedagógicas que emergem desse encontro entre culturas juvenis e o fazer docente. Assim, o estudo não se limitou à descrição de práticas, mas buscou compreender seus fundamentos teóricos e implicações para a educação.

A coleta de dados na pesquisa bibliográfica envolveu a seleção criteriosa de materiais que dialogam diretamente com os eixos do estudo: juventude, educação, projetos escolares e gestão de pessoas. Essa etapa demandou leitura sistemática e análise interpretativa dos textos, com atenção aos conceitos-chave e às abordagens metodológicas utilizadas pelos autores. O levantamento e a organização das fontes possibilitaram construir um panorama teórico abrangente, revelando tendências, convergências e lacunas nas discussões sobre o tema.

Além de permitir a sistematização do conhecimento existente, a metodologia bibliográfica favoreceu o desenvolvimento de uma análise crítica sobre as práticas docentes e os processos de gestão escolar. Ao articular diferentes perspectivas teóricas, os pesquisadores puderam compreender como as culturas juvenis desafiam os modelos tradicionais de ensino e apontam caminhos inovadores para a formação docente e para o planejamento de projetos educacionais mais inclusivos. Essa articulação entre teoria e prática enriqueceu a discussão e contribuiu para repensar a escola como espaço de convivência, escuta e construção de saberes compartilhados.

Por fim, a utilização da metodologia bibliográfica neste artigo buscou consolidar uma base teórica consistente que subsidie novas reflexões e práticas no campo educacional. Ao reunir e analisar contribuições de diferentes autores, a pesquisa propõe-se a fortalecer a compreensão sobre o diálogo entre culturas juvenis, práticas docentes e gestão de pessoas, evidenciando a relevância de uma educação que valorize a diversidade, o protagonismo e a participação dos jovens. Dessa forma, a metodologia bibliográfica cumpriu um papel fundamental na sustentação científica e na coerência argumentativa do estudo.

3 APORTES TEÓRICOS

As culturas juvenis, conforme destaca Dayrell (2003), devem ser compreendidas como expressões legítimas de modos de ser e estar no mundo, que se manifestam nas linguagens, nas vestimentas, nos gostos musicais e nas formas de interação dos jovens com o conhecimento. Para o autor, a escola precisa reconhecer que o jovem é um sujeito social em construção, atravessado por múltiplas influências culturais e simbólicas.

Nesse sentido, pensar as práticas docentes a partir das culturas juvenis significa superar uma visão homogênea de juventude e abrir espaço para o diálogo entre o saber escolar e os saberes cotidianos trazidos pelos estudantes. Importa, também, como atitude necessária, a abertura para aprender por parte dos docentes, mudando, assim, seu fazer pedagógico. Segundo Aranha (2009) o professor, se não incorporar a necessidade da mudança da sua prática docente,

continuará repetindo aquilo que julga eficaz e suficiente para a aprendizagem dos seus alunos.

Com sentido, Rubens Alves indica que professores e estudantes precisam passar por uma cozinha antes de entrar numa escola. Disse ele:

Sugeri, faz muitos anos, que, para se entrar numa escola, alunos e professores deveriam passar por uma cozinha. Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. Foi na cozinha que a Babette e a Tita realizaram suas feitiçarias... Se vocês, por acaso, ainda não as conhecem, tratem de conhecê-las: a Babette, no filme “A Festa de Babette”, e a Tita, em “Como Água para Chocolate”. Babette e Tita, feitiçeiras, sabiam que os banquetes não começam com a comida que se serve. Eles se iniciam com a fome. A verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome...

É a “fome” de aprender anunciada que precisa permear as iniciativas, projetos e processos de gestão educativa, criando ambientes e estruturas educativas que permitam e possibilitem a experiência da procura pelo aprender por parte de professores e estudantes.

Arroyo (2014) amplia essa compreensão ao afirmar que as juventudes são portadoras de experiências e narrativas que desafiam os modos tradicionais de ensinar e aprender. Para ele, o trabalho docente deve partir de uma escuta sensível e de um olhar humanizador, capaz de reconhecer a diversidade das trajetórias juvenis. Essa postura implica repensar o currículo, as metodologias e os projetos pedagógicos, para que a escola se torne um espaço de reconhecimento e de pertencimento. Desta forma, o professor assume o papel de mediador cultural, articulando diferentes saberes e valorizando o protagonismo juvenil como elemento formativo central.

Dubet (1994), ao tratar da experiência escolar, destaca que os sujeitos constroem significados diversos a partir de sua vivência na instituição. Ele propõe compreender a escola como um espaço de socialização e de produção de subjetividades, onde as práticas docentes e as relações de poder se entrelaçam. Essa perspectiva é fundamental para pensar a gestão de pessoas e o trabalho coletivo no ambiente escolar, pois evidencia que o sentido da educação se constrói na interação entre professores, estudantes e gestores. Reconhecer essas relações permite desenvolver uma gestão mais participativa e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Chiavenato (2014) destaca que:

A gestão de pessoas compreende um conjunto articulado de processos voltados a atrair, desenvolver, engajar e reter profissionais, bem como a promover condições institucionais que favoreçam um ambiente de trabalho saudável, cooperativo e orientado ao aprendizado contínuo.

No ambiente escolar, estas dimensões são ainda mais essenciais, pois impactam diretamente na qualidade das interações pedagógicas, no clima institucional e na capacidade da escola acolher a diversidade juvenil.

Stuart Hall (2006), ao discutir as identidades culturais, contribui para o entendimento de que as culturas juvenis são híbridas, fluidas e marcadas pela multiplicidade de pertencimentos. Essa visão dialoga com o contexto escolar contemporâneo, em que os jovens transitam entre diferentes referências culturais

– locais e globais, físicas e digitais. Assim, os projetos educacionais que buscam dialogar com essas identidades precisam ser flexíveis, criativos e abertos à experimentação. Hall nos convida a compreender que educar as juventudes exige lidar com a complexidade das identidades em movimento, o que demanda sensibilidade e formação contínua por parte dos educadores.

Paulo Freire (1996) ainda complementa essas discussões ao defender uma pedagogia centrada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes dos educandos. Para Freire, a prática docente deve ser um ato de liberdade e de compromisso ético com a transformação social. Quando articulada à gestão escolar e aos projetos educacionais, essa perspectiva fortalece uma cultura institucional pautada na cooperação, no respeito e na construção coletiva do conhecimento. Assim, o diálogo entre Freire, Dayrell, Arroyo, Dubet e Hall evidencia que compreender as culturas juvenis e repensar as práticas docentes é um caminho essencial para uma escola mais democrática, participativa e humanizadora.

No entanto, o primeiro grande desafio para a educação contemporânea é compreender e dialogar com a diversidade cultural e identitária das juventudes. No século XXI, os jovens estão inseridos em múltiplos contextos sociais e digitais que moldam suas práticas, interesses e formas de expressão. Dayrell (2003) e Hall (2006) destacam que as identidades juvenis são fluidas, híbridas e em constante transformação, o que exige da escola e dos docentes flexibilidade, sensibilidade e capacidade de atualização constante. Ignorar essas diversidades pode comprometer a aprendizagem e a inclusão social no ambiente escolar.

Outro desafio central é a articulação entre práticas docentes e tecnologias digitais. A presença intensa das redes sociais, jogos, plataformas de streaming e outras ferramentas tecnológicas altera a forma como os jovens acessam informações e constroem conhecimento. Os professores precisam integrar essas ferramentas de maneira pedagógica, aproveitando-as como recursos de aprendizagem sem perder de vista os objetivos educativos. Esse cenário exige formação continuada, criatividade e competência digital para que o ensino seja efetivo e significativo.

Se soma a esses o ponto de vista das tecnologias digitais, Jenkins (2009) amplia o debate ao introduzir o conceito de cultura da convergência, caracterizada por interações colaborativas, participação ativa e circulação de conteúdos. Os jovens, imersos nesse ambiente, não são apenas consumidores, mas produtores de informação e conhecimento.

Para a escola, esse fenômeno coloca o desafio de compreender e incorporar práticas participativas, como produção multimidiática, aprendizagem baseada em projetos e metodologias ativas. Desta forma, integrar esses elementos ao currículo é essencial para fortalecer o protagonismo juvenil e tornar a aprendizagem mais significativa e conectada ao mundo real.

A construção de projetos educacionais alinhados às culturas juvenis também representa um desafio no século XXI. Projetos que não consideram os interesses, vivências e saberes dos estudantes podem se tornar distantes e

desmotivadores. Por outro lado, projetos bem estruturados estimulam participação, autoria, interdisciplinaridade e desenvolvimento socioemocional. Como salientam Arroyo (2014) e Silva (2024), a construção colaborativa desses projetos é essencial para fortalecer o protagonismo juvenil e tornar a aprendizagem mais conectada à realidade dos estudantes.

A gestão de pessoas na escola constitui outro desafio crucial. Administrar o corpo docente, promover formações continuadas, criar ambientes de cooperação e valorizar a diversidade cultural são tarefas complexas que demandam liderança, empatia e planejamento estratégico. Dubet (1994) aponta que a gestão escolar deve estar alinhada à compreensão das relações sociais e da produção de subjetividades no contexto escolar, garantindo que docentes e estudantes se sintam apoiados e motivados a construir práticas pedagógicas inovadoras.

Junto aos marcos da Gestão de Pessoas podemos olhar o Pacto Educativo Global (2019), documento esse que trata a Educação como meio de construção e transformação e da sociedade. Nele são apontados sete compromissos, dos quais todos podem ser assumidos como princípios de gestão de pessoas e processos. Há entre os compromissos um específico que fala sobre a escuta das novas gerações.

O Papa Francisco (2019) trata de ver na educação, na postura da atenção docente, a abertura necessária para alcançar os jovens. Anteriormente citamos Arroyo (2014) que falava da juventude que tem experiências para partilhar e que irão desafiar as gerações mais velhas se essas as ouvirem, bem como Dubet (1994) que já indicou a escuta da experiência escolar como meio de acesso e significação, que pode estar nessa escuta a chave para auxiliar os jovens a questionarem e encontrarem sentido da escola e da vida. Ao apresentar o caminho da cultura do encontro, o Papa Francisco promove na educação a formação de seres humanos.

Assim, também, é necessário pensar e considerar que todas as ações nos espaços e tempos educativos da ambiência escolar são formadoras de lideranças. E aqui pensamos naqueles profissionais que assumem funções que são responsáveis em desenvolver processos, formar e inspirar outros profissionais, bem como vitalizar a missão institucional. Neste caminho, há uma aproximação entre o exercício da gestão e da liderança no ambiente escolar. Para Lück (2009) a liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas. Porém, a gestão escolar pressupõe o trabalho com outras dimensões, como, por exemplo, a gestão administrativa, gestão de currículo, gestão de resultados, etc.

Por fim, os desafios do século XXI também incluem a promoção de uma educação inclusiva, ética e democrática. Enfrentar desigualdades, preconceitos e discriminações exige políticas educacionais consistentes, compromisso institucional e engajamento da comunidade escolar. Inspirando-se em Freire (1996) e em estudos recentes de Leal (2022) e Salvi (2023), é possível afirmar que a educação do século XXI precisa articular culturas juvenis, práticas docentes, projetos educacionais e gestão de pessoas de maneira integrada, para formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das culturas juvenis e das práticas docentes evidencia que a escola contemporânea precisa reconhecer os jovens como sujeitos ativos, protagonistas de suas aprendizagens e construtores de significados. Dayrell (2003) nos lembra que compreender a diversidade das experiências juvenis é fundamental para uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes, valorizando suas identidades e saberes cotidianos. Ao integrar essas perspectivas, o professor pode ressignificar metodologias e práticas pedagógicas, tornando o ensino mais significativo e inclusivo.

Arroyo (2014) e Dubet (1994) reforçam a importância do olhar atento às trajetórias dos jovens e às experiências que constroem na escola. O desenvolvimento de projetos educacionais que respeitem as culturas juvenis permite não apenas ampliar a participação dos estudantes, mas também favorecer a construção coletiva de conhecimentos e competências. Essa abordagem fortalece vínculos, estimula o protagonismo e contribui para a formação integral dos sujeitos, ao mesmo tempo em que promove uma gestão escolar mais democrática e colaborativa.

As contribuições de Stuart Hall (2006) e Paulo Freire (1996), somadas às discussões recentes de autores como Leal (2022) e Salvi (2023), apontam para a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, que reconheçam as identidades culturais híbridas e em constante transformação. A escola, nesse contexto, deve se tornar um espaço de escuta, diálogo e experimentação, capaz de articular os saberes formais com as práticas culturais juvenis e a construção de projetos de vida.

Integrar culturas juvenis, práticas docentes, projetos educacionais e gestão de pessoas revela-se essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, ética e participativa. Ao considerar os jovens como sujeitos ativos e à gestão escolar como mediadora desse processo, é possível promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos e consolidar uma escola que respeite a diversidade, incentive o protagonismo juvenil e prepare os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Em relação aos desafios do século XXI, como a diversidade cultural das juventudes, a integração de tecnologias digitais, a construção de projetos educacionais significativos e a gestão eficaz de pessoas, pode-se afirmar que se faz necessário um reforço sobre a necessidade de repensar as práticas docentes e o papel da escola na formação dos jovens. Ao considerar esses desafios, fica evidente que a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve promover um espaço de escuta, diálogo e valorização das experiências juvenis. Dayrell (2003), Hall (2006) e Freire (1996) evidenciam que compreender as identidades e práticas dos jovens é fundamental para construir um ambiente escolar inclusivo, participativo e capaz de estimular o protagonismo estudantil.

Além disso, enfrentar esses desafios exige integração entre teoria e prática, formação continuada de docentes e uma gestão escolar que valorize a cooperação

e a diversidade. Projetos educacionais alinhados às culturas juvenis permitem que os estudantes se engajem ativamente em sua aprendizagem, enquanto a gestão estratégica de pessoas garante que o corpo docente esteja capacitado e motivado para atender às demandas do contexto contemporâneo.

Deste modo, superar os desafios do século XXI significa construir uma escola mais democrática, ética e criativa, capaz de preparar os jovens para os complexos cenários sociais, culturais e tecnológicos que os cercam.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível reconhecer que a escola é um espaço de disputas simbólicas, construção identitária e produção de sentidos, no qual diferentes gerações e culturas se entrecruzam. Ao dialogar com autores como Jenkins (2009), que destaca a cultura da participação e o papel ativo dos jovens na produção e circulação de conteúdos, compreende-se que as práticas educativas precisam ir além da mera adaptação tecnológica: devem promover a criação de ambientes colaborativos, nos quais estudantes e professores compartilham saberes, constroem narrativas e exploram novas formas de aprender.

Essa abordagem reforça a necessidade de um currículo vivo, em constante atualização, capaz de articular práticas culturais, metodologias inovadoras e projetos coletivos que ampliem o repertório cultural dos jovens e fortaleçam sua atuação no processo educativo.

Assim, a escola consolida-se como um espaço de pertencimento, criatividade e emancipação, alinhado às demandas mais amplas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Juventude, escola e desigualdade**: desafios para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2014.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **VADEMECUM Pacto Educativo Global**. 2029. Disponível em:

<<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>>. Acesso em: 17/11/2025.

DAYRELL, João. Juventude e sociabilidade: cultura juvenil e construção de identidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 8, n. 23, p. 45-60, 2003.

DUBET, François. **A escola e a vida**: sociologia da experiência escolar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEAL, Á. **Juventudes, culturas juvenis e cibercultura**. Observatório da Juventude/UFMG, 2022. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/>

Juventudes-culturas-juvenis-e-cibercultura.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

SALVI, B. F. **As culturas juvenis e a escola:** a relação entre saberes juvenis e conteúdos escolares. Revista Formação, 2023. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/9021/6939>. Acesso em: 19 out. 2025.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional:** novos olhares, novas abordagens. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 5, p. 80.

ALVES, R. **A arte de produzir fome.** Rubem Alves Blog Não Oficial. [S.l.], 16 de agosto de 2007. Disponível em: <<https://rubemalves.wordpress.com/?s=fom>>. Acesso em: 19/11/2025.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture:** Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4 edição. Barueri, SP: Manole, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Capítulo 25

DOCÊNCIA EM TEMPOS DE COMPLEXIDADE: ENTRE A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTELuci Mary Duso Pacheco⁵¹**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A docência contemporânea configura-se como uma prática profissional profundamente marcada por transformações estruturais que atravessam a sociedade e, conseqüentemente, o campo educacional. As mudanças sociais, culturais, tecnológicas e institucionais não apenas alteram as condições de ensino, mas também tensionam o próprio sentido de educar, exigindo do professor uma constante reconstrução de sua prática e de sua identidade profissional. Nesse contexto, ensinar deixa de ser uma atividade previsível e relativamente estável para assumir contornos complexos, dinâmicos e, muitas vezes, contraditórios.

A complexidade que caracteriza a educação na contemporaneidade está diretamente relacionada ao que autores como Zygmunt Bauman denominam de “modernidade líquida”, marcada pela instabilidade, pela fluidez das relações e pela constante transformação dos referenciais sociais (Bauman, 2001). Esse cenário impacta diretamente a escola, que deixa de operar em um ambiente de certezas para atuar em meio a incertezas, diversidade e rápidas mudanças. A instituição escolar passa a conviver com sujeitos que se constituem em contextos heterogêneos, com diferentes repertórios culturais, sociais e tecnológicos, o que exige práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e contextualizadas.

Nesse sentido, a docência não pode mais ser compreendida como mera transmissão de conteúdos. Paulo Freire já alertava que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 1996). Essa perspectiva desloca o foco da centralidade do professor como detentor do saber para uma concepção dialógica de educação, na qual o processo de ensino-aprendizagem se constrói na interação entre sujeitos. Ensinar, portanto, implica escuta, problematização e compromisso com a formação integral dos estudantes.

A ampliação do acesso à informação, impulsionada pelas tecnologias digitais, constitui outro elemento central na redefinição da docência. O professor já não ocupa o lugar de única fonte de conhecimento, uma vez que os estudantes têm acesso a uma multiplicidade de conteúdos por meio de diferentes plataformas e dispositivos. No entanto, como destaca Tardif (2008), o saber docente não se reduz ao domínio de informações, mas envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos de forma contextualizada, articulando teoria e prática.

⁵¹ Doutora em educação. Professora e Coordenadora do PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen- RS/Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

Nesse sentido, o papel do professor se ressignifica, passando de transmissor para mediador, orientador e curador do conhecimento.

Além disso, a docência contemporânea é atravessada por demandas que extrapolam o campo pedagógico. Espera-se que a escola contribua para a formação ética, cidadã, emocional e social dos estudantes, além de atuar na mediação de conflitos e na promoção da inclusão. Essa ampliação de responsabilidades evidencia a natureza multidimensional da docência, que, segundo Pimenta (2011), envolve não apenas saberes pedagógicos, mas também dimensões éticas, políticas e sociais que orientam a prática educativa.

Outro aspecto relevante refere-se às condições institucionais e às políticas educacionais que impactam o trabalho docente. A presença de avaliações externas, currículos padronizados e metas de desempenho introduz elementos de controle e regulação que, muitas vezes, entram em tensão com a autonomia pedagógica. Esse cenário exige do professor capacidade de negociação e posicionamento crítico, de modo a preservar o sentido formativo da educação frente às pressões por resultados imediatos.

Paralelamente, observa-se que essas transformações incidem diretamente sobre a identidade profissional docente. Como afirma Nóvoa (1992), a identidade do professor constrói-se na interseção entre história pessoal, formação e experiência profissional, sendo continuamente reelaborada ao longo do tempo. Em contextos de mudança acelerada, essa identidade torna-se ainda mais instável, exigindo processos formativos que favoreçam a reflexão crítica e o fortalecimento da autonomia profissional.

Diante desse cenário, a inovação pedagógica emerge como uma necessidade concreta. No entanto, é fundamental compreender que inovar não significa adotar práticas superficiais ou descontextualizadas. Conforme argumenta Candau (1997), a transformação da prática pedagógica exige fundamentação teórica, reflexão crítica e compromisso com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A inovação, nesse sentido, deve estar articulada a uma concepção de educação que valorize a aprendizagem significativa, a inclusão e a justiça social.

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, reforça essa perspectiva ao destacar que o processo de aprendizagem ocorre quando novas informações se conectam de maneira substantiva aos conhecimentos prévios do estudante (AUSUBEL, 1968). Essa concepção exige do professor uma postura investigativa e planejada, capaz de identificar as necessidades formativas dos alunos e de construir estratégias pedagógicas coerentes com seus contextos.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a docência em tempos de complexidade, com ênfase na articulação entre inovação pedagógica e reconstrução da identidade profissional docente. Parte-se do pressuposto de que compreender essa relação é fundamental para fortalecer a prática pedagógica e ampliar o potencial transformador da educação.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado na revisão de literatura de autores que discutem formação docente, saberes profissionais e inovação pedagógica. A base conceitual está ancorada em Paulo Freire, Maurice Tardif, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Vera Maria Candau e David Ausubel. Importante destacar que o ensaio não se limita à descrição de teorias, mas busca estabelecer articulações críticas entre diferentes referenciais, contribuindo para a produção de novos sentidos sobre a problemática investigada.

Ao propor essa análise, o artigo pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre a docência contemporânea, evidenciando que enfrentar os desafios atuais exige não apenas domínio técnico, mas também reflexão crítica, compromisso ético e abertura à transformação. A articulação entre inovação pedagógica e identidade docente apresenta-se, assim, como eixo fundamental para a construção de práticas educativas mais conscientes, significativas e socialmente comprometidas.

2 A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Refletir sobre a docência na contemporaneidade implica reconhecer que ensinar tornou-se uma atividade profundamente complexa, marcada por múltiplas determinações que extrapolam os limites da sala de aula. Essa complexidade não se restringe à diversidade de conteúdos ou metodologias, mas envolve dimensões sociais, culturais, tecnológicas, políticas e emocionais que se entrelaçam no cotidiano escolar, exigindo do professor uma atuação cada vez mais abrangente e qualificada.

A escola, enquanto instituição social, não está isolada das transformações que atravessam a sociedade. Ao contrário, ela é diretamente impactada por elas. As mudanças nas formas de comunicação, a ampliação do acesso à informação, a presença constante das tecnologias digitais e as novas configurações das relações sociais influenciam significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor se depara com um cenário em que precisa lidar, simultaneamente, com conteúdos curriculares, gestão de sala de aula, mediação de conflitos, desenvolvimento socioemocional dos estudantes e uso pedagógico das tecnologias.

A noção de complexidade pode ser compreendida à luz das contribuições de Edgar Morin, que defende a necessidade de um pensamento que articule diferentes dimensões da realidade, superando visões fragmentadas do conhecimento (Morin, 2000). Aplicada à docência, essa perspectiva permite compreender que os desafios enfrentados pelo professor não são isolados, mas interdependentes, exigindo abordagens integradas e contextualizadas.

Um dos elementos centrais dessa complexidade refere-se à transformação das relações com o conhecimento. A expansão das tecnologias digitais alterou profundamente a forma como as informações são produzidas, distribuídas e consumidas. Os estudantes têm acesso a uma quantidade praticamente ilimitada de dados, o que, paradoxalmente, não garante a construção de conhecimento

significativo. Como destaca Tardif (2008), o papel do professor, nesse contexto, é fundamental para mediar esse processo, auxiliando os estudantes a selecionar, interpretar e problematizar as informações disponíveis.

Além disso, a cultura contemporânea, marcada pela valorização do imediatismo e da velocidade, impacta diretamente a relação dos estudantes com o processo de aprendizagem. A dificuldade de concentração prolongada, a busca por resultados rápidos e a baixa tolerância à frustração configuram desafios que exigem do professor estratégias pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, ensinar implica não apenas transmitir conteúdos, mas também desenvolver habilidades como persistência, pensamento crítico e autonomia.

Outro aspecto relevante diz respeito às demandas sociais atribuídas à escola. Espera-se que a instituição escolar vá além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, assumindo funções relacionadas à formação ética, cidadã e socioemocional dos estudantes. Essa ampliação de responsabilidades, embora reforce a importância da escola, também evidencia a sobrecarga de funções atribuídas ao professor. Como afirma Pimenta (2011), a docência envolve múltiplas dimensões que exigem do profissional da educação competências que ultrapassam o domínio disciplinar.

As tensões institucionais também contribuem para a complexidade da docência. A coexistência de discursos que defendem a autonomia pedagógica com práticas que reforçam o controle e a padronização gera um cenário contraditório. Avaliações externas, currículos rígidos e metas de desempenho impõem limites à atuação docente, muitas vezes dificultando a implementação de práticas inovadoras. Esse tensionamento exige do professor capacidade de reflexão crítica e de posicionamento diante das políticas educacionais.

Além disso, as condições de trabalho e a valorização profissional constituem elementos fundamentais para compreender a complexidade da docência. A sobrecarga de atividades, a precarização das condições de trabalho e a falta de reconhecimento social impactam diretamente a motivação e a saúde emocional dos professores. Tardif (2003) destaca que o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade de interações humanas, na qual os aspectos subjetivos desempenham papel central.

A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas também representa um desafio significativo. Diferenças socioculturais, econômicas e cognitivas exigem práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às especificidades dos estudantes. A escola torna-se espaço de mediação entre realidades distintas, demandando do professor não apenas competência técnica, mas também sensibilidade social e compromisso com a equidade.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a docência contemporânea não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos. Trata-se de uma prática complexa, que exige reflexão, adaptação e constante atualização. Como afirma Freire (1996), ensinar exige coragem, compromisso e disposição para enfrentar os desafios da realidade, mantendo viva a esperança na transformação social.

Compreender a complexidade da docência é, portanto, condição essencial para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. Ao reconhecer os múltiplos fatores que influenciam o trabalho docente, abre-se espaço para a elaboração de estratégias que considerem a realidade concreta da escola e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM RECONSTRUÇÃO

A compreensão da docência em tempos de complexidade exige reconhecer que a identidade profissional docente não se configura como um dado estático ou previamente definido, mas como um processo contínuo de construção, reconstrução e ressignificação. Trata-se de uma identidade que se constitui na interseção entre trajetórias pessoais, percursos formativos, experiências profissionais e condições institucionais, sendo profundamente influenciada pelas transformações sociais, culturais e educacionais que caracterizam a contemporaneidade.

Nesse sentido, a identidade docente pode ser compreendida como uma construção histórica e social, que se desenvolve ao longo do tempo e se transforma à medida que o professor interage com diferentes contextos e desafios. António Nóvoa (1992) destaca que a identidade profissional não é um atributo fixo, mas um processo dinâmico que se constrói a partir da reflexão sobre a prática e da capacidade do professor de atribuir sentido à sua própria atuação. Para o autor, “não há identidade docente sem um trabalho constante de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente dos saberes profissionais” (Nóvoa, 1992).

Essa perspectiva evidencia que ser professor implica muito mais do que dominar conteúdos ou aplicar metodologias. Envolve a construção de um posicionamento ético, político e pedagógico diante da realidade educacional. A identidade docente, nesse contexto, articula dimensões objetivas — como formação, condições de trabalho e políticas educacionais — e subjetivas, relacionadas às crenças, valores, motivações e experiências individuais.

Maurice Tardif (2008) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional. Segundo o autor, o professor mobiliza diferentes tipos de saberes — disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais — que se articulam na prática cotidiana. Esses saberes não são adquiridos apenas na formação inicial, mas se constituem na experiência vivida, nas interações com os estudantes e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Assim, a identidade docente está intrinsecamente relacionada à construção e mobilização desses saberes.

No contexto contemporâneo, a identidade profissional docente enfrenta processos intensos de tensionamento. As transformações sociais e educacionais, aliadas à ampliação das demandas atribuídas à escola, exigem do professor constantes adaptações e revisões de sua prática. Ao mesmo tempo em que se espera inovação, criatividade e autonomia, o docente se depara com políticas

educacionais que, muitas vezes, reforçam a padronização, o controle e a responsabilização individual pelos resultados educacionais. Essa contradição impacta diretamente a forma como o professor se percebe e constrói sua identidade profissional.

Além disso, a desvalorização social da profissão docente, evidenciada por baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de reconhecimento, contribui para a fragilização da identidade profissional. Como aponta Tardif (2003), o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade complexa de interações humanas, que exige reconhecimento e valorização para que possa ser exercido com qualidade. A ausência dessas condições pode gerar sentimentos de desmotivação, insegurança e desgaste emocional, afetando diretamente a construção identitária.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da formação docente nesse processo. Selma Garrido Pimenta (2011) enfatiza que a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor não apenas o domínio de conteúdos, mas também instrumentos teóricos e metodológicos que permitam compreender a complexidade da prática pedagógica. No entanto, é na formação continuada e na experiência cotidiana que a identidade docente se consolida e se transforma. A reflexão sobre a prática, nesse sentido, constitui elemento central para o desenvolvimento profissional.

Vera Maria Candau (1997) destaca a importância da formação continuada como espaço de construção coletiva de saberes e de fortalecimento da identidade profissional. Para a autora, a troca de experiências entre professores, o diálogo e a reflexão conjunta sobre os desafios da prática contribuem para a construção de uma identidade mais sólida e crítica. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço formativo, no qual os professores aprendem uns com os outros e constroem respostas coletivas às demandas do cotidiano.

A identidade docente também se constrói nas relações estabelecidas no interior da escola. O trabalho coletivo, a cultura institucional e as interações com colegas, gestores e estudantes influenciam diretamente o modo como o professor se percebe e atua. Ambientes colaborativos, que valorizam o diálogo e a participação, tendem a favorecer o desenvolvimento de identidades profissionais mais fortalecidas, enquanto contextos marcados pelo isolamento e pela fragmentação podem dificultar esse processo.

No cenário atual, marcado pela presença das tecnologias digitais e pela diversidade dos perfis discentes, a identidade docente passa a incorporar novas dimensões. O professor é desafiado a repensar seu papel, suas práticas e suas formas de interação com os estudantes. Essa redefinição exige abertura para o novo, disposição para aprender continuamente e capacidade de integrar diferentes saberes em sua atuação.

Paulo Freire (1996) contribui de forma decisiva para essa discussão ao afirmar que a docência é uma prática ética e política, que exige compromisso com a transformação social. Para o autor, ensinar implica assumir uma postura crítica diante da realidade, reconhecendo o papel da educação na construção de uma

sociedade mais justa e democrática. Essa dimensão ética constitui elemento fundamental da identidade docente, orientando a prática pedagógica e dando sentido ao trabalho do professor.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que a identidade profissional docente, em tempos de complexidade, configura-se como um processo em constante reconstrução. Ela se constitui na articulação entre formação, prática, reflexão e contexto, sendo continuamente ressignificada à medida que o professor enfrenta os desafios do cotidiano escolar.

Compreender essa dinâmica é fundamental para o fortalecimento da docência, uma vez que permite reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos professores não são apenas individuais, mas resultam de condições estruturais e institucionais. Ao mesmo tempo, evidencia a importância de investir em processos formativos que promovam a reflexão crítica, o diálogo e a construção coletiva de saberes.

Assim, a reconstrução da identidade docente não deve ser vista como fragilidade, mas como possibilidade. É nesse movimento de transformação que o professor amplia sua capacidade de atuação, ressignifica sua prática e reafirma seu papel como agente de mudança. Em um contexto marcado por incertezas e desafios, a identidade docente se fortalece na medida em que se constrói de forma crítica, reflexiva e comprometida com a formação humana e com a transformação social.

4 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO RESPOSTA CRÍTICA À COMPLEXIDADE

A discussão sobre inovação pedagógica tem ocupado lugar central no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações que redefinem o papel da escola e do professor. No entanto, é fundamental problematizar o conceito de inovação, evitando compreendê-lo de forma superficial ou reducionista. Inovar, no campo educacional, não significa simplesmente introduzir novas ferramentas, metodologias ou tecnologias, mas implica um processo intencional de ressignificação das práticas pedagógicas, orientado por fundamentos teóricos consistentes e pelo compromisso com a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a inovação pedagógica deve ser compreendida como resposta crítica às demandas da contemporaneidade. Trata-se de um movimento que emerge da necessidade de enfrentar os desafios impostos por um contexto marcado pela complexidade, pela diversidade e pela rápida transformação das formas de produção e circulação do conhecimento. Como destaca Candau (1997), a transformação da prática pedagógica exige uma postura reflexiva por parte do professor, capaz de analisar criticamente a realidade e de construir alternativas que dialoguem com as necessidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A inovação, portanto, não pode ser dissociada da reflexão sobre a prática. Ela se constrói a partir da problematização do cotidiano escolar, da identificação

de limites e possibilidades e da busca por estratégias que favoreçam aprendizagens mais significativas. Nesse processo, o professor assume papel central, não como executor de propostas externas, mas como sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e fundamentadas.

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel (1968), oferece importante contribuição para a compreensão da inovação pedagógica. Ao afirmar que a aprendizagem ocorre quando novas informações se relacionam de maneira substantiva com os conhecimentos prévios do estudante, o autor destaca a importância de considerar o sujeito que aprende como ponto de partida do processo educativo. Essa perspectiva exige do professor uma postura investigativa, capaz de identificar os saberes prévios dos alunos e de planejar intervenções que favoreçam a construção de novos significados.

Nesse contexto, práticas pedagógicas inovadoras buscam superar a lógica transmissiva, centrada na exposição de conteúdos, e avançar em direção a abordagens que valorizem a participação ativa dos estudantes. Metodologias como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, resolução de problemas e sala de aula invertida configuram-se como possibilidades que favorecem o protagonismo discente e a construção de conhecimentos contextualizados. No entanto, é importante ressaltar que tais metodologias não são, por si só, inovadoras; sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização.

Paulo Freire (1996) contribui de maneira decisiva para essa discussão ao afirmar que a educação deve ser compreendida como prática da liberdade, na qual o sujeito é convidado a refletir criticamente sobre a realidade e a atuar na sua transformação. A inovação pedagógica, nessa perspectiva, não se limita à adoção de novas estratégias, mas implica a construção de práticas que promovam a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

A integração das tecnologias digitais constitui outro elemento relevante no debate sobre inovação. A presença constante de dispositivos tecnológicos na vida dos estudantes transforma as formas de acesso à informação e de interação com o conhecimento. No entanto, como alertam diversos autores, o uso de tecnologias não garante, por si só, a inovação pedagógica. Conforme destaca Tardif (2008), o saber docente envolve a capacidade de mobilizar recursos de forma contextualizada e intencional, o que implica compreender as tecnologias como ferramentas a serviço de objetivos pedagógicos e não como fins em si mesmas.

Nesse sentido, a inovação pedagógica exige que o professor desenvolva competências para integrar as tecnologias de maneira crítica e criativa, explorando suas potencialidades para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Isso inclui, por exemplo, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimídia e plataformas digitais que favoreçam a interação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto fundamental da inovação refere-se à reorganização do currículo. Currículos rígidos, fragmentados e descontextualizados dificultam a construção de aprendizagens significativas e limitam a atuação docente. A inovação, nesse contexto, implica repensar a organização dos conteúdos, promovendo maior integração entre áreas do conhecimento e maior conexão com a realidade dos estudantes. Como argumenta Pimenta (2011), a prática pedagógica deve articular teoria e prática, considerando as condições concretas em que se desenvolve o processo educativo.

A avaliação também constitui um elemento central no processo de inovação pedagógica. Modelos avaliativos baseados exclusivamente na mensuração de resultados tendem a reforçar práticas tradicionais e a limitar a autonomia docente. Em contrapartida, abordagens formativas, que consideram o processo de aprendizagem e valorizam o desenvolvimento do estudante, contribuem para a construção de práticas mais coerentes com os princípios da inovação. Avaliar, nesse sentido, deixa de ser apenas um instrumento de controle e passa a ser um recurso para orientar o processo educativo.

É importante destacar que a inovação pedagógica não ocorre de forma isolada ou individual. Ela depende de condições institucionais que favoreçam a reflexão, o diálogo e o trabalho coletivo. Candau (1997) enfatiza a importância de construir espaços de formação continuada no interior da escola, nos quais os professores possam compartilhar experiências, discutir desafios e elaborar propostas conjuntas. A inovação, nesse sentido, é um processo coletivo, que se constrói na interação entre diferentes sujeitos e saberes.

Além disso, a implementação de práticas inovadoras exige coragem e disposição para enfrentar resistências. Como aponta Freire (1996), ensinar implica assumir riscos, questionar certezas e abrir-se para o novo. A inovação pedagógica, portanto, não é um caminho linear, mas um processo que envolve tentativas, erros, ajustes e aprendizagens contínuas.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a inovação pedagógica, quando compreendida em sua dimensão crítica, constitui elemento fundamental para a construção de uma educação mais significativa e transformadora. Ela permite ressignificar o papel do professor, ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer o vínculo entre escola e realidade social.

Entretanto, para que a inovação se efetive de maneira consistente, é necessário que esteja articulada a processos formativos, a condições adequadas de trabalho e a uma cultura escolar que valorize a reflexão e a experimentação. Sem esses elementos, a inovação corre o risco de se reduzir a práticas pontuais e descontextualizadas, sem impacto significativo na qualidade da educação.

Assim, inovar na educação não é apenas fazer diferente, mas fazer com sentido. É construir práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade, que valorizem os sujeitos envolvidos no processo educativo e que contribuam para a formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. Em tempos de complexidade, a inovação pedagógica apresenta-se, portanto, não

como opção, mas como necessidade para a construção de uma educação capaz de responder aos desafios do presente e projetar possibilidades para o futuro.

5 A ARTICULAÇÃO ENTRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E IDENTIDADE DOCENTE

A compreensão da docência em tempos de complexidade exige analisar de forma integrada duas dimensões fundamentais: a inovação pedagógica e a identidade profissional docente. Longe de constituírem elementos isolados, essas dimensões se inter-relacionam de maneira dinâmica, influenciando-se mutuamente e contribuindo para a ressignificação do trabalho docente. Nesse sentido, a inovação não pode ser entendida apenas como mudança de práticas, assim como a identidade docente não pode ser compreendida como algo estático; ambas se constroem em um movimento contínuo de reflexão, ação e transformação.

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras implica, necessariamente, uma revisão do modo como o professor compreende seu papel. Ao romper com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos, o docente é convidado a assumir novas funções, como mediador, orientador e organizador de experiências de aprendizagem. Esse deslocamento exige não apenas o desenvolvimento de novas competências, mas também a reconstrução da identidade profissional, uma vez que modifica a forma como o professor se percebe e se posiciona no processo educativo.

António Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente se constrói a partir da reflexão sobre a prática e da capacidade do professor de atribuir sentido às suas ações. Nesse contexto, a inovação pedagógica pode ser compreendida como um potente dispositivo formativo, na medida em que provoca o docente a questionar suas práticas, a experimentar novas estratégias e a refletir sobre os resultados de sua atuação. Esse movimento contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais crítica, autônoma e consciente.

Ao mesmo tempo, a forma como o professor se relaciona com a inovação está diretamente vinculada à sua identidade profissional. Professores que possuem uma identidade consolidada, baseada em fundamentos teóricos e em uma postura reflexiva, tendem a adotar práticas inovadoras de maneira mais consistente e intencional. Por outro lado, quando a identidade docente se encontra fragilizada — seja pela falta de formação, pela desvalorização profissional ou pelas condições precárias de trabalho —, a inovação pode ser percebida como imposição externa, gerando resistência ou adesão superficial.

Maurice Tardif (2008) contribui para essa análise ao afirmar que o saber docente é construído ao longo da experiência e se manifesta na prática cotidiana. Nesse sentido, a inovação não se dá pela simples incorporação de novas metodologias, mas pela capacidade do professor de integrar diferentes saberes em sua atuação. A prática inovadora, portanto, é resultado de um processo de construção que envolve reflexão, experimentação e articulação entre teoria e prática.

A relação entre inovação e identidade também pode ser compreendida a partir da perspectiva da formação docente. Como destaca Pimenta (2011), a prática pedagógica não se sustenta apenas em conhecimentos teóricos, mas na capacidade de mobilizá-los de forma contextualizada. A inovação, nesse sentido, exige que o professor desenvolva uma postura investigativa, capaz de analisar sua própria prática e de buscar alternativas que respondam às demandas do contexto educativo. Esse processo contribui para o fortalecimento da identidade profissional, na medida em que promove autonomia e consciência sobre o próprio fazer docente.

Além disso, é importante considerar que a inovação pedagógica se configura como um processo coletivo. Vera Maria Candau (1997) enfatiza a importância do trabalho colaborativo na construção de práticas pedagógicas transformadoras. A troca de experiências, o diálogo entre professores e a reflexão conjunta sobre os desafios da prática favorecem tanto a inovação quanto o fortalecimento da identidade docente. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental como espaço de formação, no qual os professores constroem saberes e ressignificam suas práticas de maneira coletiva.

A dimensão institucional também exerce forte influência nessa articulação. Ambientes escolares que valorizam a autonomia docente, incentivam a experimentação e promovem espaços de reflexão tendem a favorecer processos inovadores mais consistentes e o fortalecimento da identidade profissional. Por outro lado, contextos marcados por controle excessivo, padronização e ausência de apoio institucional dificultam tanto a inovação quanto a construção de uma identidade docente crítica e autônoma.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética da docência. Paulo Freire (1996) destaca que ensinar é um ato que envolve compromisso com a formação humana e com a transformação social. A inovação pedagógica, nessa perspectiva, não pode ser dissociada de um projeto ético de educação. Inovar não é apenas modificar práticas, mas construir ações pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade. Essa dimensão ética constitui elemento central da identidade docente, orientando as escolhas pedagógicas e dando sentido ao trabalho do professor.

A articulação entre inovação e identidade também se manifesta na relação do professor com o conhecimento. Ao adotar práticas inovadoras, o docente amplia suas formas de compreender e trabalhar os conteúdos, estabelecendo conexões com a realidade dos estudantes e promovendo aprendizagens mais significativas. Esse processo contribui para a ressignificação do próprio saber docente, que deixa de ser visto como algo estático e passa a ser compreendido como construção dinâmica e contextualizada.

No entanto, é importante reconhecer que esse processo não ocorre sem desafios. A inovação implica lidar com incertezas, enfrentar resistências e superar limitações estruturais. Como destaca Freire (1996), ensinar exige coragem — coragem para questionar práticas consolidadas, para experimentar o novo e para persistir diante das dificuldades. Essa coragem, no contexto da inovação, está

diretamente relacionada à construção de uma identidade docente comprometida com a transformação.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que a articulação entre inovação pedagógica e identidade docente constitui elemento central para a compreensão da docência contemporânea. Inovar não é apenas fazer diferente, mas transformar o modo de ser professor. Ao mesmo tempo, a identidade docente se fortalece na medida em que se constrói em diálogo com práticas inovadoras, que desafiam, provocam e ampliam o horizonte de atuação do professor.

Assim, a inovação pedagógica e a identidade profissional docente não devem ser analisadas de forma dissociada. Elas se constituem em um movimento integrado, no qual a transformação das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à transformação do próprio sujeito que ensina. Em tempos de complexidade, essa articulação apresenta-se como caminho fundamental para a construção de uma docência mais consciente, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação.

6 CONDIÇÕES PARA UMA DOCÊNCIA TRANSFORMADORA

A construção de uma docência capaz de responder aos desafios contemporâneos não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor. Embora a dimensão subjetiva e o compromisso ético sejam elementos fundamentais para a atuação docente, é imprescindível reconhecer que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada às condições estruturais, formativas e institucionais que sustentam a prática educativa. Nesse sentido, pensar uma docência transformadora implica considerar um conjunto de fatores que possibilitam a articulação entre inovação pedagógica, fortalecimento da identidade profissional e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Entre essas condições, a formação docente ocupa lugar central. A formação inicial deve ser concebida como um processo que articule, de maneira indissociável, teoria e prática, proporcionando ao futuro professor instrumentos conceituais e metodológicos que lhe permitam compreender a complexidade do contexto educacional. Conforme destaca Pimenta (2011), a formação docente não pode limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve favorecer a construção de uma postura crítica e reflexiva, capaz de orientar a atuação pedagógica diante de situações concretas e frequentemente imprevisíveis.

No entanto, diante das transformações contínuas que caracterizam a contemporaneidade, a formação inicial mostra-se insuficiente para sustentar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico. Como enfatiza Candau (1997), a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, que ocorre no interior da escola e se constrói a partir da reflexão coletiva sobre a prática. Espaços de diálogo, troca de experiências e construção conjunta de saberes

contribuem para o fortalecimento da identidade docente e para a qualificação das práticas pedagógicas.

Outro elemento fundamental refere-se à valorização profissional. A docência, embora socialmente reconhecida como atividade essencial, ainda enfrenta processos de desvalorização que se manifestam em baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de reconhecimento social. Essa realidade impacta diretamente a motivação, o bem-estar e o engajamento dos professores. Tardif (2003) destaca que o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade complexa de interações humanas, que exige condições adequadas para ser exercida com qualidade. A valorização profissional, nesse sentido, não se restringe à dimensão econômica, mas envolve também reconhecimento simbólico e respeito à autonomia docente.

As condições de trabalho constituem outro fator determinante para a construção de uma docência transformadora. A sobrecarga de atividades, o número elevado de turmas, a falta de recursos pedagógicos e a precariedade da infraestrutura escolar dificultam a implementação de práticas inovadoras e comprometem a qualidade do ensino. Para que o professor possa desenvolver uma atuação crítica e criativa, é necessário que disponha de tempo para planejamento, reflexão e formação, bem como de recursos que viabilizem a construção de estratégias pedagógicas diversificadas.

A cultura institucional da escola também exerce influência significativa sobre o trabalho docente. Ambientes escolares que valorizam o trabalho colaborativo, a participação e o diálogo tendem a favorecer a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional. Como destaca Nóvoa (1992), a formação do professor não ocorre apenas em espaços formais, mas também no cotidiano da escola, por meio das interações com colegas e da reflexão compartilhada sobre a prática. A construção de uma cultura colaborativa, portanto, é condição essencial para o fortalecimento da docência.

Nesse contexto, o trabalho coletivo assume papel estratégico. A troca de experiências entre professores, o planejamento conjunto e a construção de projetos pedagógicos integrados contribuem para superar a fragmentação do trabalho docente e para promover práticas mais coerentes e articuladas. Além disso, o trabalho em equipe possibilita a construção de respostas coletivas aos desafios do cotidiano escolar, fortalecendo a identidade profissional e ampliando as possibilidades de inovação.

As políticas públicas educacionais constituem outro elemento central na definição das condições para uma docência transformadora. Investimentos em formação, infraestrutura, recursos pedagógicos e valorização profissional são fundamentais para garantir a qualidade da educação. No entanto, é necessário que essas políticas reconheçam a complexidade do trabalho docente, evitando abordagens simplificadoras baseadas exclusivamente em indicadores de desempenho. Como alerta Freire (1996), a educação não pode ser reduzida a resultados quantitativos, devendo ser compreendida como processo formativo que envolve dimensões éticas, sociais e políticas.

A autonomia docente também se apresenta como condição indispensável para a construção de práticas transformadoras. Professores que dispõem de liberdade para planejar, experimentar e avaliar suas práticas têm maiores possibilidades de desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Contudo, essa autonomia deve estar articulada à responsabilidade profissional e ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma autonomia construída, sustentada por formação sólida e por processos de reflexão crítica.

Outro aspecto relevante refere-se à integração das tecnologias digitais no contexto educativo. A presença das tecnologias na sociedade contemporânea exige que a escola incorpore esses recursos de forma crítica e intencional. No entanto, para que isso ocorra, é necessário garantir condições de acesso, formação específica e suporte institucional. A simples disponibilização de equipamentos não garante a inovação pedagógica; é preciso que o professor tenha condições de utilizá-los de maneira significativa, articulando-os aos objetivos educacionais.

Além das condições estruturais e formativas, é fundamental considerar a dimensão socioemocional do trabalho docente. O enfrentamento cotidiano de desafios, a pressão por resultados e as condições adversas podem impactar a saúde emocional dos professores. O adoecimento docente, cada vez mais presente no contexto educacional, evidencia a necessidade de políticas e práticas que promovam o bem-estar e o cuidado com o professor. Uma docência transformadora requer não apenas competência técnica, mas também equilíbrio emocional e condições que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, é importante destacar que a construção de uma docência transformadora implica a articulação entre diferentes dimensões: formação, valorização, condições de trabalho, cultura institucional e políticas públicas. Nenhum desses elementos, isoladamente, é suficiente para promover mudanças significativas. Trata-se de um processo complexo, que exige ações integradas e compromisso coletivo.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a transformação da docência não depende apenas da vontade individual do professor, mas de um conjunto de condições que viabilizem sua atuação de forma crítica, reflexiva e inovadora. Investir nessas condições é reconhecer a centralidade do trabalho docente na construção de uma educação de qualidade e reafirmar o papel da escola como espaço de formação humana e social.

Assim, pensar em uma docência transformadora é, antes de tudo, pensar em um projeto coletivo de educação, no qual o professor seja reconhecido como protagonista, apoiado em sua prática e valorizado em sua profissão. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir uma educação capaz de responder aos desafios da contemporaneidade e de contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a docência, em tempos de complexidade, configura-se como uma prática marcada por desafios intensos, mas também por possibilidades significativas de transformação. As profundas mudanças sociais, culturais, tecnológicas e institucionais que atravessam a contemporaneidade impactam diretamente o trabalho do professor, exigindo não apenas adaptação a novas demandas, mas a reconstrução contínua de sua identidade profissional e de suas práticas pedagógicas.

Ao compreender a docência como uma prática multidimensional, torna-se possível superar visões reducionistas que a limitam à transmissão de conteúdos. Como enfatiza Freire (1996), ensinar é um ato que envolve compromisso ético, político e social, sendo indissociável da formação humana. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental na construção de uma educação que não apenas reproduza conhecimentos, mas que contribua para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

A complexidade da docência contemporânea, discutida ao longo do texto, evidencia que os desafios enfrentados pelos professores não são isolados, mas interdependentes. A aceleração da informação, a presença das tecnologias digitais, a diversidade dos perfis discentes, a ampliação das demandas sociais atribuídas à escola e as tensões institucionais configuram um cenário que exige do docente capacidade de análise crítica, flexibilidade e constante atualização. Como aponta Tardif (2008), o saber docente é plural e se constrói na articulação entre diferentes conhecimentos e experiências, o que reforça a necessidade de uma formação sólida e contínua.

Nesse contexto, a identidade profissional docente emerge como elemento central para a compreensão da prática pedagógica. Longe de ser um atributo fixo, a identidade docente constitui-se como um processo dinâmico, em permanente reconstrução, influenciado pelas experiências vividas, pelas condições de trabalho e pelas interações estabelecidas no interior da escola. Conforme destaca Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional está diretamente relacionada à capacidade do professor de refletir sobre sua prática e de atribuir sentido à sua atuação. Em um cenário marcado por mudanças constantes, essa identidade torna-se ainda mais desafiadora, exigindo processos formativos que favoreçam a autonomia, a criticidade e o fortalecimento do compromisso profissional.

A inovação pedagógica, por sua vez, apresenta-se como resposta necessária às demandas da contemporaneidade. No entanto, ao longo do artigo, buscou-se evidenciar que inovar não significa aderir a modismos ou introduzir mudanças superficiais, mas ressignificar práticas pedagógicas a partir de fundamentos teóricos consistentes e de uma leitura crítica da realidade. Como argumenta Candau (1997), a transformação da prática educativa exige reflexão, intencionalidade e compromisso com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ausubel (1968), reforça essa perspectiva ao destacar a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes na construção do saber. Essa abordagem desloca o foco da transmissão para a construção ativa do conhecimento, exigindo do professor uma atuação mais investigativa e mediadora. Nesse sentido, práticas pedagógicas inovadoras não se definem apenas pelas metodologias utilizadas, mas pela capacidade de promover aprendizagens que façam sentido para os estudantes e que contribuam para seu desenvolvimento integral.

A articulação entre inovação pedagógica e identidade docente, eixo central deste artigo, evidencia que transformar a prática educativa implica, simultaneamente, transformar o modo de ser professor. A inovação, ao desafiar práticas consolidadas e propor novas formas de ensinar e aprender, provoca o docente a repensar sua atuação, contribuindo para a reconstrução de sua identidade profissional. Por outro lado, uma identidade docente fortalecida, baseada em fundamentos teóricos e em uma postura reflexiva, favorece a adoção de práticas inovadoras de maneira mais consciente e consistente.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a construção de uma docência transformadora não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor. Como discutido na seção anterior, são necessárias condições estruturais, formativas e institucionais que sustentem o trabalho docente. A formação inicial e continuada, a valorização profissional, as condições de trabalho, a cultura escolar colaborativa e as políticas públicas educacionais constituem elementos indispensáveis para a promoção de mudanças significativas na educação.

Nesse sentido, investir na docência é investir na qualidade da educação. Como afirma Pimenta (2011), a prática pedagógica deve ser compreendida como atividade intencional, orientada por objetivos formativos e sustentada por fundamentos teóricos. Para que essa prática se efetive de maneira qualificada, é necessário que o professor seja reconhecido como sujeito central no processo educativo, com autonomia para planejar, refletir e inovar.

Além disso, é importante destacar que a transformação da docência implica também um compromisso coletivo. A escola, enquanto espaço de formação, deve promover o diálogo, a colaboração e a construção conjunta de saberes. A troca de experiências entre professores, a reflexão compartilhada sobre a prática e o desenvolvimento de projetos pedagógicos integrados contribuem para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção de práticas mais coerentes e significativas.

Retomando as contribuições de Freire (1996), é possível afirmar que a docência exige coragem — coragem para enfrentar desafios, para questionar práticas consolidadas e para buscar alternativas que contribuam para a transformação da realidade. Essa coragem, no contexto da contemporaneidade, manifesta-se na disposição para inovar de forma crítica e responsável, mantendo o compromisso com a formação humana e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante de tudo o que foi discutido, conclui-se que a docência em tempos de complexidade não pode ser compreendida como uma prática estática ou meramente técnica. Trata-se de uma atividade dinâmica, que exige reflexão contínua, formação permanente e compromisso ético. A articulação entre inovação pedagógica e identidade docente apresenta-se como caminho fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos e para fortalecer o papel do professor como agente de transformação.

Assim, ensinar, hoje, é mais do que transmitir conhecimentos: é construir sentidos, promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. É assumir que a educação continua sendo espaço privilegiado de humanização, diálogo e transformação social. E é, sobretudo, reconhecer que, mesmo diante das adversidades, a docência permanece como uma das práticas mais relevantes para a construção de um futuro mais justo, crítico e solidário.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARTE III
- PRÁTICAS, INOVAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO -

Capítulo 26

**A BNCC COMPUTAÇÃO NA PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS
IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS.**Silvana Garcia da Silva⁵²Gláucia Silva da Rosa Johann⁵³**1 INTRODUÇÃO**

A Computação na Educação Básica vai além da mera utilização de artefatos tecnológicos em sala de aula. Sua inserção na educação básica deve estimular e promover um entendimento crítico e consciente de suas influências em diferentes contextos sociais, culturais e éticos. Ao proporcionar experiências nessa área às crianças e adolescentes, abre-se espaço para debates sobre questões contemporâneas relevantes, como impactos socioambientais, avanços científicos e mudanças econômicas que moldam a sociedade e se transformam ao longo do tempo. Dessa forma, este trabalho visa apresentar a construção coletiva do processo de implantação da computação no currículo escolar na rede municipal de Canoas/RS, vislumbrando a necessidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais influenciado pela tecnologia digital.

A inclusão da Computação na Educação Básica emerge como uma necessidade diante do contexto que estamos vivenciando, amparado por normativas como o Parecer CNE/CEB nº 02/2022 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2022, que estabelecem diretrizes para a Computação na Educação Básica, em complementaridade à BNCC. Em paralelo a isso, a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) reforça a urgência dessa integração. Na busca por definições professores, gestores e conselheiros compartilharam experiências e reflexões sobre a integração da computação como componente curricular, considerando os desafios e as possibilidades pedagógicas que essa área do conhecimento pode oferecer aos estudantes. Essa articulação entre diferentes agentes da educação municipal é um exemplo concreto de como políticas públicas podem ser implementadas de forma colaborativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Esta escrita tem o interesse de apresentar a implantação da BNCC Computação e está organizada nas seguintes seções: **1. Introdução**, aborda a relevância da Computação na Educação Básica e o contexto normativo que ampara sua implementação; **2. Fundamentação Teórica**: traz as normativas legais de onde emerge a necessidade de implantação da BNCC Computação, como complemento aos currículos escolares. **3. Metodologia** descrição da estruturação

⁵² Mestranda em Educação na Universidade La Salle bolsista Capes/PROSUP. Email: silvana.199220103@unilasalle.edu.br

⁵³ Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Canoas e integrante da Unidade de Tecnologia e Inovação da SME Canoas. E-mail: glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br.

do relato, objetivo e expectativas no desenvolvimento do processo de implantação. **4. Implantação na Rede Municipal:** apresenta um breve contexto da rede e suas práticas envolvendo a tecnologia no GT Computação do Conselho Municipal de Educação, relata o trabalho de estruturação da Comissão Especial para BNCC Computação, no CME frente sua atribuição de normatizar através de Resolução as orientações para a implementação da Computação no currículo das escolas do Sistema de Ensino Municipal; **4.2 Secretaria Municipal de Educação:** descreve as investidas, desafios do GT Computação para a implantação da computação na rede municipal de ensino; **5. Análise e Discussão dos Resultados:** apresenta os avanços alcançados na construção dos documentos normativos e curriculares; **5. Considerações,** que destacam os aprendizados, desafios e perspectivas futuras para dar continuidade às ações que tornem efetiva a inserção da Computação no currículo das Escolas Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 é o documento que define as aprendizagens elementares (competências, habilidades e conhecimentos) que todos os estudantes e crianças matriculadas na educação básica devem desenvolver, serve como base para a elaboração dos currículos escolares promovendo a formação integral do estudante.

Embora o documento já contemplasse aspectos relacionados ao uso de tecnologias digitais, o avanço acelerado das tecnologias e a consolidação de uma sociedade profundamente marcada pela cultura digital evidenciaram a necessidade de ampliar as orientações referentes à Computação na Educação Básica. A própria Resolução CNE/CP nº 2/2017 determinou que o Conselho Nacional de Educação elaborasse normas específicas sobre o tema, visando garantir que todos os estudantes pudessem desenvolver competências compatíveis com os desafios do mundo contemporâneo.

Em atendimento a essa determinação, foi produzido o Parecer CNE/CEB nº 2/2022, homologado em 3 de outubro de 2022, que institui o complemento da BNCC referente à Computação na Educação Básica. Esse documento define a Computação como área de conhecimento estruturada em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital. Este documento estabelece competências e habilidades específicas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com o objetivo de assegurar que estudantes de todas as etapas escolares compreendam o papel da Computação na sociedade, desenvolvam autonomia e responsabilidade no uso de tecnologias e sejam capazes de atuar de forma crítica, criativa e ética no contexto digital contemporâneo.

A influência do uso de tecnologias digitais vem impactando a rotina diária da sociedade, em todas suas esferas. Cada vez mais serviços prestados ao cidadão são automatizados ou disponibilizados de forma online, as redes sociais criaram uma nova linguagem de comunicação na interação humana transformando e recriando o modo dos relacionamentos. O relatório do World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023, alerta para uma metamorfose do mundo do trabalho [...] muitas profissões, num futuro muito próximo, estimado até cinco anos, serão drasticamente impactadas pelo uso massivo de dados, inteligência artificial e automação, como a robótica e outros sistemas digitais. (2023)

As discussões estão em pleno andamento, é possível observar que há uma imposição para que a educação intervenha como mediadora dos processos de formação humana através da instrumentalização, "precisamos preparar os jovens para profissões que ainda não existem, usando tecnologias que ainda não foram inventadas e resolvendo problemas que ainda não sabemos que são problemas." (RIBEIRO et al., 2019, p. 78).

Nesse sentido a BNCC Computação representa a consolidação de uma política educacional que reconhece a importância da Computação para a cidadania, para a participação social e para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país. Ao incorporar essa área de conhecimento de forma explícita e estruturada, a Educação Básica brasileira passa a alinhar-se às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada, multicultural e orientada pela informação, promovendo oportunidades mais equitativas de acesso ao conhecimento digital e computacional. Conforme o texto do Parecer CNE/CEB N°2/2022, menciona os motivos e a importância de amparo legal para a aplicação da Computação na Educação Básica:

Inteligência artificial, aprendizado de máquinas, internet das coisas, automação - quem argumentaria contra a importância e onipresença da computação na contemporaneidade? Como alcançar o desenvolvimento das habilidades fundamentais da era digital (pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, ética/responsabilidade, colaboração) sem a presença da computação na educação? Como educar as novas gerações sem a criticidade no uso de informação e a consciência algorítmica dos fundamentos que regem o desenvolvimento dos inúmeros artefatos digitais na contemporaneidade? Como formar cidadãos e cidadãs para o pleno desenvolvimento da cidadania e para o mundo do trabalho, conforme assegura a carta magna, ignorando o *modus operandi* pela qual opera o desenvolvimento econômico contemporâneo? Como assegurar a participação e sobrevivência digna do Brasil no concerto das nações sem que nossos estudantes estejam preparados para os desafios globais do planeta e para os quais não há solução sem o uso conjunto e intensivo de perspectivas computacionais multidisciplinares? (Brasil, 2022, p. 12)

Nesta tarefa de normatizar a inserção da computação no currículo escolar, nos deparamos com a necessidade de regulamentação da Política Pública Nacional, que atenta para pontos como a composição de dispositivos que

alinhem recursos financeiros e humanos; propostas pedagógicas para a inserção ao currículo alinhadas a cada nível de ensino; ferramentas e equipamentos pedagógicos que possibilitem o ensino e a aprendizagem entre outras ações de gestão pedagógica, administrativa e financeira que ultrapassam a gerência do Sistema de Ensino.

3. METODOLOGIA

Este trabalho tem a intenção de apresentar as principais ações desenvolvidas para a implementação da BNCC de Computação na rede municipal de ensino. A apresentação é construída a partir do olhar de professoras da rede que integram o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Grupo de Trabalho em Computação (GT Comp). Conforme Fortunato (2018) o relato destas professoras que vivenciam o planejamento, implementação e os impactos desta implementação, valorizando a experiência vivida como fonte fundamental para a produção de conhecimento. A pesquisa se faz em uma perspectiva qualitativa, onde não se apresenta dados quantitativos, mas uma análise aprofundada das ações estabelecidas para a implementação da Computação nos currículos do Sistema de Ensino, conforme Gil (2008).

As ações analisadas se dividem nas atividades inerentes ao Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação até o mês de outubro de 2025.

Este trabalho reflete as atribuições do CME e da SME, nas ações realizadas para atendimento da legislação nacional de complementação a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, traz os passos para a implantação da Computação na rede municipal, pautado com as determinações do Conselho Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação Digital.

Assim, busca-se demonstrar os procedimentos na concretização das políticas educacionais que por consequência reverberam na reorganização do atendimento aos estudantes da rede municipal.

As autoras no exercício de análise do relato, buscam se restringir às dimensões estabelecidas por suas funções, trazendo a esta tarefa uma abordagem de descrição dos passos para a implementação do ensino de Computação na rede municipal. Evidenciando passos para alcançar a implantação de cunho curricular para a Educação Infantil e Educação Fundamental que compõem a Educação Básica de responsabilidade do Município.

A participação das professoras como membros do Conselho Municipal de Educação, destinadas a Comissão Especial para a implantação da BNCC Computação, em paralelo como assessoras pedagógicas na Secretaria Municipal membros do Grupo de Trabalho Computação - GT Computação, lhes confere a oportunidade de apresentar as ações construídas nos dois órgãos do sistema educacional e atravessa a composição docentes destas professoras que

experienciam diferentes vértices na sua caminhada docente. Cuidadas ao objetivo proposto de criar coletivamente os instrumentos necessários à implementação, não deixam de considerar esta escrita, também como ferramenta de análise formativa e reflexiva, procurando se manter no objetivo proposto, evitando inferências pessoais, atentas as orientações de Delory-Momberger (2006):

Os procedimentos de objetivação das produções individuais (relatos orais ou escritos) e o caráter coletivo do trabalho são garantia do distanciamento crítico e da dimensão de socialização, inerentes a um procedimento de formação. (Delory-Momberger, 2006, p. 368)

A análise da trajetória da implementação perpassa a organização do próprio Conselho Municipal de Educação, instituído pela Lei Municipal nº 5167/2007 que tem em seu regimento interno, Decreto nº381. de 02 de junho de 2008, como atribuição de seu Presidente, art.24, inciso VI - designar os membros das Comissões Permanentes e as Comissões Especiais para cumprirem tarefas afetas ao CME.

O presente relato apresenta um modelo de implementação que valoriza a pluralidade de vivências e fomenta a integração da computação na educação evidenciando a movimentação coletiva na proposição das adequações necessárias à implantação, bem como a expectativa dos resultados futuros e alcançados até o momento, para além das discussões técnicas, essa construção coletiva também promove um espaço de troca de conhecimentos entre os diferentes atores envolvidos.

4. IMPLANTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL

A computação se tornou um complemento da BNCC, instituindo-se a BNCC Computação através da Resolução CNE/CEB nº 01/2022, quando a partir da Resolução CNE nº 3/2024 a implementação da BNCC de Computação tornou-se um condicionalidade para o recebimento do VAAR (Valor Aluno Ano Resultado) a partir de 2026, exigindo que estados e municípios alinhem seus currículos, com o componente de tecnologia, sob pena de perderem recursos do FUNDEB.

Tanto o Conselho Municipal de Educação (CME) quanto da Secretaria Municipal de Educação (SME) têm a incumbência de estudar, problematizar e encontrar alternativas viáveis para a implementação da Computação nos currículos escolares estabelecidas como complementaridade da BNCC.

A rede municipal em questão vem investindo maciçamente em recursos tecnológicos desde 2019, para as escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, além de fornecer e-mail institucional aos estudantes e professores. As salas de aula, em sua maioria, estão equipadas com telas interativas, os estudantes têm acesso individualizado a chromebooks, tablets, carrinhos para carregamento e transporte de chromebooks, salas Google, plataforma de jogos,

plataforma de leitura entre outros dispositivos físicos e virtuais para a utilização da tecnologia, também são oferecidas formações aos docentes para a utilização destes instrumentos.

A tecnologia digital na rede ocorre, até o momento através de projeto, que atinge os anos iniciais do Ensino Fundamental quase na totalidade das escolas, trata-se do Projeto Tecnologia da Informação e Comunicação, ministrado por um professor dos anos iniciais com formação em pedagogia, sem formação acadêmica específica em computação como área do conhecimento.

Estas escolas trazem este projeto quase que por uma herança pedagógica dos antigos Laboratórios de Informática, implementados em torno dos anos 2000 através do Programa Nacional de Tecnologia da Informação - Proinfo. De acordo com o site do Ministério da Fazenda - MEC, o ProInfo foi criado por meio da Portaria nº 522 em 09/04/1997 e posteriormente foi reeditado por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007 (Brasil,1997), com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática nas escolas, hoje evoluiu e foi absorvido por outras iniciativas e políticas nacionais.

Importante considerar que a rede de ensino em questão, teve seu território amplamente atingido pela catástrofe climática, no ano de dois mil e vinte e quatro, o que o tornou um ano incomum, exigindo que ações simultâneas de diferentes esferas fossem realizadas em um curto espaço de tempo, além de que vários recursos tecnológicos foram perdidos na enchente e nem todos ainda repostos. A situação de anormalidade do ano de dois mil e vinte e quatro, contribuiu para que o CME e a SME, construíssem apenas no final do segundo semestre, as proposições referentes à BNCC Computação.

Diante deste contexto se discute nos dois órgãos do Sistema de Educação Municipal, CME e SME a demanda de seguir as prerrogativas legais que balizam a educação dando andamento ao processo de implantação da BNCC Computação, se atendo a necessidade de preparar cidadãos para compreender e atuar no mundo digital, indo além do simples uso de ferramentas tecnológicas, para esta tarefa se estabelecem: A Comissão Especial BNCC Computação no CME e o GT BNCC Computação da SME.

A Comissão Especial BNCC Computação, instituída para a construção do texto da resolução que orientam as ações para a implantação da BNCC Computação no Município, formada por onze participantes, contando com representantes: do executivo municipal, instituição de ensino superior responsável pela formação de professores no município, instituições de educação infantil da rede privada, bem como pelo presidente e por duas assessoras do CME.

Quanto ao Grupo de Trabalho da BNCC Computação, é composto por oito profissionais em exercício na Secretaria Municipal de Educação, representantes de diferentes áreas da educação básica: Educação Infantil,

Educação Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva, Tecnologia da Educação, Alfabetização, Coordenação Pedagógica e Gestão, instituído através da Portaria Nº 2.382, de 08 de maio de 2025.

4.1 Conselho Municipal de Educação

As ações propositivas para assegurar o atendimento da legislação pertinente a implementação da BNCC Computação emergem do CME, através de documento encaminhado para SME, em três de outubro de dois mil e vinte e quatro, alertando sobre a importância do planejamento para o ano de 2025, referente ao atendimento das prerrogativas legais frente ao desafio de implantação da computação no currículo escolar: inserção de previsão de recursos em Lei de Diretrizes Orçamentária do Município, definição de recursos humanos, opção de inserção da computação no currículo por tema transversal ou disciplina.

Em agenda entre o CME e a SME, no mês de novembro de 2024, ficou acordada a data de trinta de novembro de dois mil e vinte e quatro, para que a SME, realizasse a inclusão das habilidades e competências referentes a BNCC Computação ao Referencial Curricular de Canoas - RCC, sendo esta inclusão a construção de um documento complementar ao RCC, denominado RCC Computação.

Em paralelo, a Presidente do Conselho formalizou a Comissão Especial para a construção da redação referente a resolução normativa com objetivo de regulamentar a implementação da computação no currículo das escolas do Sistema Municipal de Educação (Escolas Municipais de Educação Infantil, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Privadas de Educação Infantil).

A Comissão Especial se dedicou de forma intensa, refletindo sobre as práticas pedagógicas, recursos, formação continuada de professores, matriz curricular, priorizando alternativas que fossem viáveis à implantação, com o propósito de tornar a Resolução um documento norteador exequível no coletivo das escolas. Seus membros pesquisaram exemplos de práticas, em outros municípios, que trouxessem semelhança com a rede municipal em questão, principalmente em número de estudantes e escolas.

Inicialmente foram realizados encontros presenciais, e postos à discussão os pontos mais frágeis, que demandam um maior aporte financeiro entre eles o profissional de educação responsável pela área de conhecimento - se criação do cargo ou formação de docente já concursado; se a implantação da computação se daria por disciplina ou tema transversal; formação necessária para os docentes da rede - se para todos os docentes, se apenas para aqueles que optarem por atuar na área; certificação do acesso à internet para todas as escolas, o ensino da computação na Educação Infantil priorizando a computação

desplugada necessidade de analisar o impacto financeiro frente às necessidades apresentadas.

Neste período a União dos Dirigentes Municipais de Educação, promoveu videoconferência com o tema: BNCC Computação um aprofundamento sobre o pensamento Computacional e Mundo Digital, disponibilizando aos Conselhos Municipais, material sugerindo recomendações para a implantação da BNCC Computação. Os materiais foram disponibilizados à Comissão Especial para conhecimento e análise. Para o compartilhamento da atividade conjunta, foi criado um documento, na plataforma Google, com acesso e autorização para edição dos conselheiros designados para a Comissão Especial. Após a oportunidade de leitura e sugestões individuais, a análise coletiva foi realizada através de reunião meet para finalização dos alinhamentos. Em treze de dezembro de dois mil e vinte e quatro o texto teve sua formatação final votada em Comissão Especial e encaminhada para plenária do CME, e por conseguinte publicada em diário oficial a Resolução no 026, de 18 de dezembro de 2024:

Institui e orienta o ensino da Computação na Educação Básica em todas as instituições escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, como complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Determina prazos e outras providências. (Resolução CME nº26/2024)

Na normativa se estabelecem diretrizes para a implementação do ensino da computação que a tornam não apenas um documento balizador, mas também um documento que apresenta didaticamente passos que organizam esta implantação sem deixar de promover a autonomia da rede e das escolas determinando prazos, delegando responsabilidades, observando pontos frágeis que só podem ser administrados pela gestão educacional da rede junto às escolas, como nos artigos que seguem:

Art. 7º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação protocolar, junto ao Conselho Municipal de Educação, até o dia 30 de abril de 2025, o Plano de Ação para as Escolas Públicas Municipais, contendo:

I. A reorganização do Referencial Curricular de Canoas, apresentando a computação em sua estrutura, em toda a Educação Básica (etapas e modalidades), desde a faixa etária dos 4 anos de idade.

II. Apresentação do período para:

- a) A implantação e implementação da computação em todas as escolas;
- b) A adequação dos recursos humanos: perfil do/a profissional, ingresso, formação inicial e continuada;
- c) A reorganização da infraestrutura;
- d) A aquisição de materiais e recursos pedagógicos e didáticos;
- e) Dentre outros;

III. O programa de formação continuada dos/as professores/as;

IV. A apresentação do Plano Curricular;

V. As linhas gerais do processo avaliativo;

VI. Como se dará o acompanhamento e monitoramento da inclusão da BNCC.

Art. 9º - As Mantenedoras deverão definir estratégias e seguir a legislação vigente quanto:

- I. Ao investimento/previsão orçamentária necessários para a implantação e implementação da BNCC Computação;
- II. Acompanhamento da formação docente nas áreas afins à BNCC Computação.

Art. 10 - Às mantenedoras cabe a gestão do processo de implantação e implementação da BNCC Computação e dos preceitos legais, realizando avaliação e monitoramento constantes. (Canoas, 2024)

Com olhar atento à Resolução CME Nº26/20024 a Secretaria Municipal de Educação, encaminha as atividades de implantação através do Grupo de Trabalho Computação para dar seguimento às ações necessárias à implantação.

4.2 Secretaria Municipal de Educação

O grupo de trabalho computação da SME, responsável complementação do Referencial Curricular de Canoas - Computação, parte de um olhar colaborativo validando o conhecimento necessário para a inserção da computação ao currículo respeitando cada etapa da educação básica, considerando nesta construção práticas já utilizadas na rede, sem desconsiderar a necessidade de atualização de recurso físicos, inovação de propostas pedagógicas e formação continuada, mas buscando a conexão entre os atores para esta empreitada.

Paralelamente, ao CME o Grupo de Trabalho Computação da SME começou a elaborar o complemento curricular de ensino, visando alinhar o referencial curricular do município às novas exigências da BNCC Computação. Essa etapa foi marcada por um esforço coletivo de construção de consensos e pela busca de uma abordagem que respeitasse as especificidades locais, mas sem perder de vista a base inicial nacional, a BNCC Computação, resultando no documento complementar ao Referencial Curricular de Canoas, submetido à aprovação do respectivo Conselho de Educação.

Este documento foi inicialmente publicado no site da Secretaria Municipal de Educação no ano de dois mil e vinte e quatro, retificada a publicação no ano de dois mil e vinte e cinco, quando foi divulgado em ato oficial, registrado em ata, aos diretores escolares no III Simpósio de Tecnologia na Educação, a inclusão da computação ao Referencial Curricular de Canoas.

O grupo de trabalho que organizou o RCC - Computação, percebeu a necessidade de formalizar a instituição do grupo através de portaria, solicitando à Secretária de Educação anuência para formalização, o que foi atendido e publicado em portaria no ano de dois mil e vinte e cinco.

O diálogo do grupo ocorre em encontros presenciais na sede da SME, em aplicativos de reuniões virtuais, ou aplicativos de comunicação como WhatsApp e e-mail institucional, favorecendo sempre a ampla participação garantindo a

pluralidade de áreas no processo de construção das propostas, que após definidas são encaminhadas a chancela da gestão e do CME.

O grupo conta com profissionais experientes na rede, facilitando uma condução que orienta para reflexões coletivas no acompanhamento das inovações tecnológicas para a educação e organização do plano de ação que orientará a construção em cada espaço educativo.

Assim foi estruturado o Plano de Ação para a Implementação do RCC Computação, dando origem ao Projeto Cultura, Redes, Inovação e Aprendizagem - CRIA, que apresenta o objetivo de integrar as competências digitais, de forma articulada entre profissionais da educação, crianças e jovens que estão inseridos em um mundo cada vez mais tecnológico e conectado, atendendo exigências previstas na legislação educacional.

Dentro do Projeto CRIA, existe a premissa de consolidação dos conhecimentos de computação na educação partindo de eixos estabelecidos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, promovendo o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC Computação, capacitando professores, crianças, e adolescentes para atuarem de forma crítica, responsável, ética e criativa no mundo digital, preparando-os para os desafios sociais e profissionais da contemporaneidade.

O projeto está em execução, priorizando no momento a formação dos profissionais da educação que serão responsáveis pela computação enquanto área de conhecimento nas escolas municipais. A formação visa atingir os profissionais da educação, incluindo os gestores e equipes dando amplo conhecimento a toda comunidade escolar. Para tanto foi minutado em outubro de dois mil e vinte e cinco, Estudo Técnico Preliminar e encaminhado a anuência da gestão.

Os profissionais do Grupo de Trabalho, estão em constante contato com outras esferas educativas como universidades, institutos, organizações realizando visitas técnicas a outros municípios para conhecer a prática instituída em redes que já implantaram o ensino sistemático da Computação em seus currículos. Dois membros do Grupo de Trabalho Computação, estão cursando cursos de pós-graduação dentro da temática, de onde partilham conhecimentos e sugestões com os demais. Na SME o setor responsável pelas tecnologias, agrega seus conhecimentos ao Grupo de Trabalho Computação de forma a integrar, pluralizar e promover oportunidades de compartilhamento de práticas educativas que elucidam o uso das tecnologias pelas professoras da rede.

Paralelo com estas iniciativas de encaminhamento do plano de ação ao CME, formatação de Estudo Técnico Preliminar para contratação de serviço de formação continuada aos profissionais da educação, foi disponibilizado um

repositório digital de materiais⁵⁴ e boas práticas, com o objetivo de dar suporte contínuo às ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes municipais.

As ações não param, e o processo de implantação infere em muitos desafios que esbarram em decisões de gestão, imbricam em recursos financeiros, além de que se trata de uma transformação na prática do ensino da computação na Educação Básica, que já não se contenta no simples uso da tecnologia.

A Secretaria Municipal de Educação através de seu Grupo de Trabalho Computação, busca de forma sistemática garantir a continuidade deste desafio realizando registros e fomentando a formação para a Computação em toda a rede municipal.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo de construção dos documentos normativos nesta rede de ensino destacou-se pela organização e pela colaboração entre os diferentes grupos envolvidos.

A elaboração da Resolução CME nº 26/2024 pelo Conselho Municipal de Educação (CME) atendeu a necessidade de alinhar as diretrizes da BNCC Computação às especificidades do contexto local. Este documento, fruto de intensos debates e análises, consolidou-se como uma ferramenta essencial para nortear a implementação da computação em toda a rede municipal em 2025.

Ao mesmo tempo, o Grupo de Trabalho de Computação (GTC) da SME vem atingindo seus objetivos, onde a publicação do RCC Computação, além de atender às demandas da BNCC, elucidou elementos tecnológicos inovadores e pedagógicos relevantes para a realidade do município.

Esses resultados evidenciam o impacto positivo de uma abordagem colaborativa na construção de políticas educacionais. A troca de conhecimentos entre conselheiros do CME e professores da SME permitiu a elaboração de documentos sólidos e alinhados às necessidades locais, enquanto as análises técnicas e pedagógicas enriqueceram os textos finais.

Além disso, o processo proporcionou um aprendizado institucional significativo, fortalecendo as capacidades dos atores envolvidos para lidar com desafios futuros. O resultado direto dessa articulação iniciou no município a caminhada na implementação prática da BNCC Computação em 2025, com uma base normativa e curricular robusta, fruto de um trabalho coletivo e comprometido com a inovação educacional da rede.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁵⁴ Acesso em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/rcccomp/in%C3%ADcio>

O processo de construção e implementação da BNCC Computação nesta rede de ensino representa um marco importante na adequação do sistema educacional às demandas da contemporaneidade.

Essa iniciativa reflete o comprometimento dos diferentes atores envolvidos em promover uma educação de qualidade, plural, integradora e inovadora, garantindo aos alunos do município o acesso a conhecimentos importantes para sua formação integral.

A articulação entre CME e SME, aliada ao esforço coletivo dos grupos de trabalho, não apenas assegurou a legitimidade do processo como também proporcionou um ambiente de aprendizado mútuo, oportunizando vivências que transformam além da matriz curricular ou práticas docentes, mas a identidade docente dos profissionais envolvidos.

Com a validação dos documentos apresentados, o município dá oportunidade da consolidação da computação como um componente estruturante do currículo escolar, preparando professores, jovens e crianças para os desafios de um mundo cada vez mais digital e hiperconectado.

A efetivação da Computação enquanto área de conhecimento na prática docente, nas escolas da rede é uma realidade posta, que se apresenta como caminho em construção com desafios diários, apresentando fragilidades que estão em processo de superação como a formação do docente.

Alguns pontos relevantes, postos na normativa seguem em processo de construção e acompanhamento pelo Grupo de Trabalho da Computação. O CME e a SME demonstraram até o momento atender às premissas legais e diretrizes educativas na implementação da complementação do currículo escolar.

Observamos que estes órgãos essenciais ao Sistema de Ensino Municipal, demonstram que estão no processo de construção de competências digitais de professores e estudantes, na perspectiva pedagógica educacional de contribuir para uma sociedade capaz de se relacionar com mundo digital através de uma postura crítica, segura e criativa.

REFERENCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2022. **Normas sobre Computação na Educação Básica** – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diário Oficial

RIBEIRO, L. et al. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação para o Ensino de Computação na Educação Básica. **Sociedade Brasileira de Computação**. Brasília, DF, p. 32, 3 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2022> . Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 5 out. 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91021-resolucoes-ceb-2022> Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 dez. 2024

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo> Acesso em 09/12/2025

CANOAS. **Resolução nº 029, de 18 de dezembro de 2024**. Aprova o Referencial Curricular de Canoas reorganizado em conformidade ao Complemento à Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Computação, para as escolas integrantes do Sistema Municipal de Canoas. Diário Oficial do Município: ANO 2024 - Edição Complementar 13 - 3482 - Data 30/12/2024 - Página 26 / 35 <https://sistemas.canoas.rs.gov.br/domc/pesquisar>

CANOAS. **Resolução nº 030, de 26 de junho de 2024**. Aprova o Referencial Curricular de Canoas (RCC), reorganizado em conformidade ao Complemento à Base Nacional Comum Curricular - BNCC Computação, para as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino. ANO 2025 - Edição 3618 - Data 30/06/2025 - Página 9 / 138 <https://sistemas.canoas.rs.gov.br/domc/pesquisar>

CANOAS. **Resolução nº 026, de 18 de dezembro de 2024**. Institui e orienta o ensino da Computação na Educação Básica em todas as instituições escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, como complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Determina prazos e outras providências. ANO 2024 - Edição Complementar 13 - 3482 - Data 30/12/2024 - Página 30 / 35 <https://sistemas.canoas.rs.gov.br/domc/pesquisar>

CANOAS. **Portaria nº 2.382, de 8 de maio de 2025**. Cria o Grupo de Trabalho e designa os profissionais de educação para a implantação e acompanhamento do Plano de Ação - BNCC - Computação nas escolas da rede municipal de Ensino de Canoas. ANO 2025 - Edição 3582 - Data 13/05/2025 - Página 155 / 170 <https://sistemas.canoas.rs.gov.br/domc/pesquisar>

RIBEIRO, L. et al. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação para o Ensino de Computação na Educação Básica. **Sociedade Brasileira de Computação**, 2019.

FORTUNATO, L. R. L. **O relato de experiência como modalidade de pesquisa**. São Paulo: Editora Appris, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

Capítulo 27

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO APRIMORAMENTO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E NO ENSINO MÉDIOJunior Schnorrenberger⁵⁵Laura Kasper⁵⁶Melissa Votre⁵⁷**1 INTRODUÇÃO**

A incorporação da inteligência artificial (IA) aos processos educativos tem se consolidado como uma das transformações mais significativas no campo da educação contemporânea, tal movimento decorre das demandas de uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais e da necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, personalizadas e responsivas.

Nesse contexto, compreender em que medida a IA favorece o ensino em sala de aula torna-se essencial para avaliar seus impactos, reconhecer seus limites e orientar práticas pedagógicas inovadoras.

Considerando o cenário atual, este estudo visa analisar como a IA pode qualificar as práticas docentes, contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas dos estudantes e potencializar os processos de ensino-aprendizagem, com especial atenção ao ensino de Geografia. Assim, busca-se discutir as implicações pedagógicas, éticas e formativas que emergem da adoção dessas tecnologias no ambiente escolar.

Para compreender como a inteligência artificial (IA) pode favorecer o processo de ensino em sala de aula, adotou-se uma abordagem quantitativa e qualitativa. Como objeto de estudo, elaborou-se um formulário com perguntas abertas e fechadas a fim de verificar a utilização da IA aplicada às aulas de Geografia. Além disso, autores como Freire, Martins e Santos corroboram a discussão desta temática, trazendo algumas problematizações que implicam o campo da educação.

Como possíveis resultados desta investigação, obteve-se: a diferença na forma de compreensão do professor, quando a IA aplicada às aulas de Geografia de forma não intencional, apresentou um desempenho menos significativo. Enquanto que seu uso de maneira intencional favoreceu os estudantes na aprendizagem.

A seguir, será explorada, de modo mais profundo, a temática da IA como

⁵⁵Mestrando em Educação na Universidade La Salle - Canoas. E-mail: junior.200610946@unilasalle.edu.br

⁵⁶Mestranda em Educação na Universidade La Salle - Canoas. E-mail: laura.200720569@unilasalle.edu.br

⁵⁷Mestranda em Educação na Universidade La Salle - Canoas. E-mail: melissa.202520357@unilasalle.edu.br

subsídio para a prática docente nas aulas de Geografia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O avanço da IA no campo educacional tem ampliado as possibilidades de acompanhamento individualizado da aprendizagem, otimização de tarefas docentes e diversificação de recursos didáticos ambientes de aprendizagem mediados por sistemas inteligentes favorecem o engajamento dos estudantes, permitem feedback imediato e ampliam as oportunidades de personalização do ensino. Sob essa perspectiva, a IA pode contribuir para práticas pedagógicas mais colaborativas, investigativas e orientadas por dados.

Contudo, a sua integração enfrenta obstáculos. Formam-se debates em torno da formação continuada dos professores, do acesso às tecnologias, das condições de infraestrutura escolar e das implicações éticas relacionadas ao uso de algoritmos. Nesse cenário, a carência de programas sistemáticos de capacitação docente torna-se um dos principais entraves, uma vez que muitos professores não se sentem preparados para incorporar a Inteligência Artificial às práticas pedagógicas de maneira crítica e significativa. A ausência de políticas públicas consistentes voltadas ao desenvolvimento profissional docente reforça a necessidade de iniciativas que promovam não apenas a alfabetização digital, mas também a compreensão dos fundamentos, das limitações e das potencialidades da IA no contexto escolar.

As desigualdades no acesso a dispositivos digitais, à conectividade e à infraestrutura tecnológica continuam a limitar a implementação consistente de recursos de Inteligência Artificial no contexto escolar, sobretudo no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Paralelamente, emergem debates cada vez mais intensos acerca da privacidade de dados, da transparência dos algoritmos e das possíveis influências presentes nas soluções baseadas em IA, o que torna indispensável a criação de normas e práticas institucionais que orientem um uso ético e responsável dessas tecnologias. Desse modo, ainda que a Inteligência Artificial apresenta potencial significativo para enriquecer o processo de ensino, sua incorporação efetiva exige uma abordagem crítica e ampla, que envolva a participação articulada de gestores, professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Segundo Freire (1970, p. 32), “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediante o diálogo, que é, por sua vez, a relação entre sujeitos que buscam a significação dos significados”. Essa concepção reforça a atualidade de seu pensamento ao evidenciar que processos educativos devem ser construídos de forma participativa, crítica e dialógica. À luz dessa perspectiva, o emprego da Inteligência Artificial nas escolas não deve limitar-se a práticas mecânicas ou puramente operacionais, mas sim favorecer a formação de estudantes capazes de analisar, interpretar e intervir na realidade permeada por tecnologias.

Assim, inspirando-se na abordagem freireana, cabe a professores,

gestores, pesquisadores e responsáveis por políticas públicas assumir uma postura investigativa e eticamente comprometida diante da IA garantindo que sua integração contribua para um processo educativo humanizador e orientado para a emancipação dos sujeitos.

Segundo Martins (2024, p. 45) “a tecnologia deve ser utilizada para que a IA seja um meio de aprendizagem e não um recurso que promova o acesso às respostas prontas.”, ou seja, é imprescindível que a adoção da IA ocorra de maneira crítica, evitando abordagens meramente instrumentais e garantindo que tais ferramentas contribuam efetivamente para a autonomia intelectual dos estudantes.

2.1 A Inteligência Artificial no Ensino da Geografia

No ensino de Geografia, a Inteligência Artificial apresenta um potencial expressivo ao viabilizar análises automatizadas de dados espaciais, visualizações avançadas, simulações ambientais e representações cartográficas dinâmicas, recursos que ampliam a compreensão dos processos socioespaciais e favorecem a interação ativa e investigativa dos estudantes com as informações. Nesse cenário de renovação das práticas pedagógicas, Santos e Ramos Filho (2025), no artigo “*Transformações no ensino de Geografia: o papel das tecnologias emergentes*”, ressaltam que a incorporação da IA no ensino de Geografia pode elevar significativamente a qualidade das experiências educacionais.

Segundo os autores, tais tecnologias tornam o processo de aprendizagem mais interativo, ao permitir que os alunos explorem dados e fenômenos geográficos de forma dinâmica, orientada por evidências e alinhada às demandas contemporâneas de leitura e interpretação do espaço. As contribuições de Andrienko (2006, 2013), ao sistematizar métodos de análise visual e computacional de grandes conjuntos de dados geográficos, evidenciam como sistemas inteligentes aprimoram a identificação de padrões espaciais, fortalecem a exploração de relações multiescalares e favorecem representações mais robustas de fenômenos socioambientais. Essas contribuições dialogam diretamente com a prática docente ao fornecer subsídios para que o professor interprete dados espaciais de forma qualificada e os transformem em experiências de aprendizagem investigativas e significativas. A incorporação dessas tecnologias reconfigura a abordagem dos conteúdos geográficos, permitindo práticas mais dinâmicas, contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas. Contudo, sua utilização exige novas competências teórico-metodológicas do professor, que desempenha papel central na mediação crítica das ferramentas e recursos de aprendizagem.

A presença da IA nas práticas educativas demanda que o docente assuma postura investigativa, reflexiva e mediadora. Não se trata apenas de introduzir ferramentas digitais, mas de integrá-las a metodologias que favoreçam a formulação de problemas geográficos, a manipulação e interpretação de dados espaciais, o desenvolvimento de competências analíticas e cognitivas e a construção crítica do conhecimento geográfico.

Nesse contexto, a IA pode fortalecer o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos explorem dados, investiguem fenômenos socioambientais e construam interpretações baseadas em evidências.

Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental que essas tecnologias sejam incorporadas em práticas pedagógicas planejadas e teoricamente fundamentadas. O professor é, portanto, convocado a orientar o uso ético e responsável da IA garantindo sua adequação aos objetivos formativos, a exemplo do aplicativo do Google Earth Pro, ao permitir que o estudante explore e interprete dados espaciais de forma autônoma, contribui para evitar a reprodução acrítica de conteúdos ou de processos meramente automatizados.

A adoção da IA enfrenta desafios importantes, tais como: insuficiência de infraestrutura tecnológica; falta de formação docente específica; desigualdade de acesso entre escolas e estudantes; riscos éticos relacionados à coleta e uso de dados; dependência excessiva de algoritmos.

Reconhecer esses limites é essencial para que a integração da IA seja realizada de modo responsável e coerente com os princípios da educação democrática e inclusiva.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada em novembro de 2025 adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa para compreender como a inteligência artificial (IA) pode favorecer o processo de ensino em sala de aula. O grupo participante corresponde a seis professores, sendo quatro de Ensino Fundamental II e dois de Ensino Médio, das escolas de rede privada da região da Serra Gaúcha na cidade de Caxias do Sul e da Região Metropolitana de Porto Alegre, na cidade de Esteio, selecionados por conveniência.

Do ponto de vista quantitativo, utilizou-se um questionário estruturado com cinco perguntas objetivas, aplicado aos docentes para levantar dados numéricos sobre o grau de uso da IA nas práticas pedagógicas, a frequência com que os artefatos digitais são empregados e o nível de familiaridade dos professores com recursos baseados em IA. As respostas permitiram mensurar tendências, como o percentual de professores que utilizam assistentes virtuais para planejamento de aulas ou incorporação de plataformas inteligentes no acompanhamento do desempenho dos alunos.

Já a abordagem qualitativa buscou compreender, com maior profundidade, as percepções dos docentes sobre o impacto da IA no ensino. Para isso, foram aplicadas cinco perguntas abertas no questionário, permitindo aos participantes relatarem suas experiências, expectativas e desafios no uso dessas tecnologias. As falas dos professores revelaram que a IA pode favorecer o ensino ao auxiliar na personalização das atividades, otimizar o tempo de planejamento, ampliar o acesso a materiais diversificados.

Os dados quantitativos ofereceram parâmetros objetivos sobre o uso da IA, enquanto a análise qualitativa trouxe profundidade às interpretações, permitindo compreender como esses recursos tecnológicos são percebidos e

aplicados no cotidiano escolar. A combinação das duas abordagens possibilitou uma visão ampla e detalhada do fenômeno estudado.

Os resultados da pesquisa também evidenciam que, embora a Inteligência Artificial ofereça diversos benefícios ao processo educativo, o papel do professor permanece insubstituível. Os docentes participantes enfatizaram que, ao compreenderem as limitações das tecnologias digitais, podem mediar o conhecimento de maneira mais consciente, utilizando a IA como recurso complementar e nunca como substituto de sua atuação pedagógica. Conclui-se que, segundo os participantes, a IA tem potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizada de forma crítica, pedagógica e alinhada às necessidades dos alunos.

Na análise quantitativa dos dados, observou-se que, entre os seis professores participantes, 66,7% afirmaram utilizar ferramentas de Inteligência Artificial em algum momento do planejamento ou da prática pedagógica. Desses professores, mais da metade relataram ter familiaridade com o uso IA para auxiliar na elaboração de atividades.

Notamos que 66,7% dos professores nunca ou poucas vezes utilizaram a inteligência artificial para apoiar processos avaliativos, sendo que os demais, 33,3% relataram fazer uso da IA de forma moderada ou frequentemente. Esses dados indicam que, embora exista interesse crescente pelo tema, o uso efetivo da IA ainda é limitado entre os participantes da pesquisa.

Dos seis professores participantes da pesquisa, um docente relatou sentir-se desconfortável ao orientar os alunos sobre o uso da Inteligência Artificial, destacando a insegurança quanto ao uso da IA para estudos da geografia.

Quatro professores utilizam a Inteligência Artificial de forma mais abrangente no planejamento das aulas na criação de conteúdos e elaboração de atividades didáticas, destacando que as ferramentas de IA auxiliam na produção de materiais mais dinâmicos e contextualizados. Entre os usos citados, estão a construção de mapas simplificados, a elaboração de resumos de temas complexos e a adaptação de conteúdos para diferentes níveis de aprendizagem, o que facilita a personalização do ensino conforme as necessidades de cada turma. Em contrapartida, dois professores utilizam de forma limitada em suas aulas.

Em relação aos benefícios do uso da Inteligência Artificial, observamos uma divisão de percepções entre os docentes participantes. Dois professores afirmaram não identificar benefícios significativos, relatando que muitos estudantes demonstram imaturidade no uso das ferramentas e apresentam baixo aproveitamento, especialmente por não dominarem a habilidade de criar prompts adequados para obter respostas úteis. Conforme esses docentes, a falta de preparo dos alunos limita o potencial pedagógico da IA. Enquanto, que, quatro professores, relatam que o uso proporciona respostas rápidas, facilita a compreensão da realidade e contribui para a visualização de mapas e dados com informações “atualizadas”, atividades interativas e motivadoras.

Sobre desafios ou dificuldades enfrentadas ao tentar integrar a IA às suas práticas pedagógicas, obtemos a seguinte análise, nomeando os participantes com a sigla P (professor) junto ao número de ordem de resposta (1 a 6).

Cada um dos seis participantes respondeu à pergunta trazendo um desafio diferente. O primeiro respondente, P1, afirmou que ainda percebe uma fase inicial de exploração da IA indicando dificuldades para compreender todo o seu potencial pedagógico. O segundo respondente, P2, apontou como principal desafio a necessidade de conferir a confiabilidade das informações produzidas, destacando a possibilidade de imprecisões, generalizações e falhas na compreensão do contexto escolar. Já P3 informou fazer pouco uso da tecnologia por opção pessoal, enquanto P4 afirmou não identificar desafios relevantes, percebendo a IA como um recurso que agiliza processos e otimiza tarefas. Da mesma forma, P5 enfatizou a importância de ampliar o conhecimento docente para a integração efetiva dessas ferramentas. Por fim, P6 relatou que o conteúdo gerado pela IA, em diversas situações, não atende plenamente ao solicitado ou apresenta erros, configurando-se como mais um entrave à sua utilização.

Quando questionados sobre de que formas a IA pode transformar o ensino de Geografia nos próximos anos, temos os seguintes resultados: P1 acredita que a IA vai aproximar e aprofundar mais a realidade além de dinamizar nas salas de aula. Na sequência, P2 afirma que a IA pode transformar o ensino de Geografia ao tornar o aprendizado mais interativo, visual e personalizado, com mapas dinâmicos, simulações e análises atualizadas. Ótimo para turmas do ensino fundamental. Ainda, acredita que também pode apoiar na criação de materiais e no planejamento das aulas. Destaca, contudo, que a IA se constitui como um complemento ao trabalho docente, e não como uma substituição do professor, que continua sendo essencial para orientar, contextualizar e mediar a aprendizagem. P3 destaca o uso de IA atrelado a dados gerais de países e da realidade virtual. P4 justifica o uso de IA visto que essa torna os processos mais rápidos. P5 afirma que o uso de IA tem forte impacto na transformação do ensino. Finalmente, P6 ressalta o auxílio da IA na busca de informações, a partir de fontes confiáveis (como o IBGE, por exemplo).

Na sequência, o questionamento: *O que você considera essencial para que os professores de Geografia utilizem a IA de forma ética, pedagógica e eficaz?* trouxe as seguintes respostas.

P1 acredita que os professores precisam receber formação direcionada pelas entidades responsáveis. P2 considera essencial que os professores de Geografia utilizem a IA com senso crítico, verificando a precisão das informações e adaptando tudo ao contexto pedagógico. Também acrescenta ser importante a transparência no uso das ferramentas, respeitar a privacidade dos estudantes e evitar que a IA substitua o papel docente. Além disso, em sua concepção, é fundamental investir em formação continuada para que os professores compreendam as potencialidades e limites da tecnologia, usando-a sempre como apoio ao processo educativo. P3 identifica-se como um elemento

essencial na utilização de montagem de avaliação e, ainda, na criação de projetos. P4 julga necessário ter conhecimento da área para atribuir um uso eficaz da ferramenta. Do contrário, torna-se um recurso para obtenção de informações. Na visão de P5, o conhecimento do processo é fundamental para que seja possível orientar o aluno na pesquisa indicada. Para P6, a utilização de fontes confiáveis é imprescindível, assim como a possibilidade de recurso para criação de mapas a partir do conteúdo solicitado e protótipos de maquetes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial apresenta potencial significativo para favorecer o ensino na sala de aula, especialmente no campo da Geografia, ao ampliar possibilidades de análise espacial, promover práticas investigativas e apoiar o desenvolvimento de competências cognitivas. No entanto, seu uso deve ser crítico, ético e pedagogicamente orientado.

A investigação realizada sobre o uso da IA nas aulas de Geografia revelou que existem diferentes níveis de compreensão entre os professores quanto às possibilidades e limitações dessa tecnologia. Enquanto o uso intencional e bem orientado pode favorecer a aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, contextualizadas e interativas, seu uso desregulado pode atuar como elemento distrator. Por isso, o papel do professor como mediador da aprendizagem permanece fundamental, pois a IA, isoladamente, não substitui o profissional que detém saberes pedagógicos e compreende os processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento dos estudantes.

A formação docente continuada, aliada a políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, constitui condição essencial para que a IA cumpra seu papel transformador na educação. Quando integradas de forma planejada e fundamentada, essas tecnologias contribuem para ambientes de aprendizagem mais significativos, nos quais os estudantes assumem postura ativa, reflexiva e investigativa diante das complexidades contemporâneas.

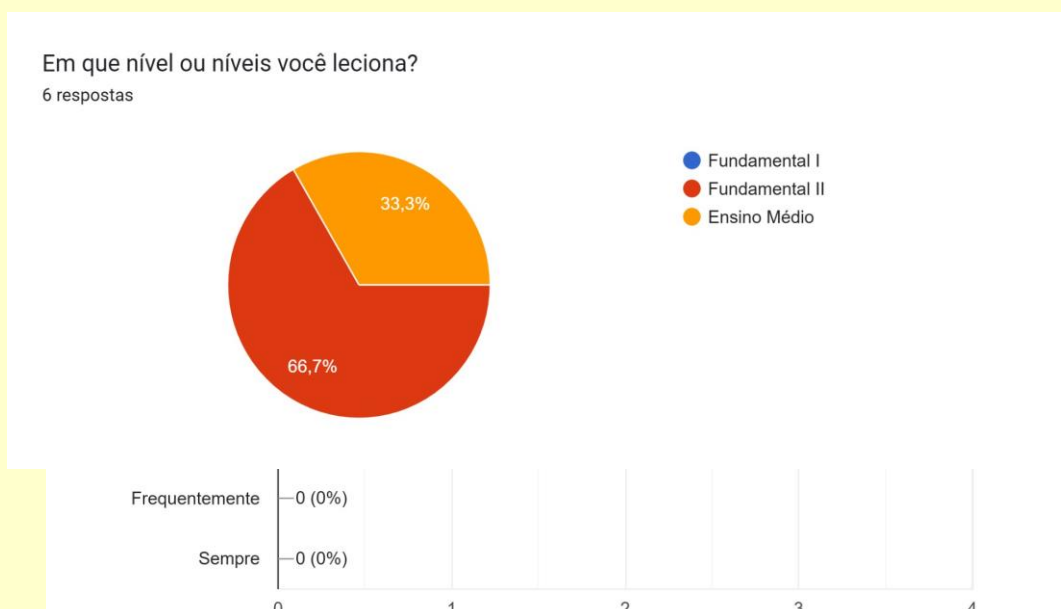
Dessa forma, o professor emerge como o principal mediador do conhecimento, capaz de articular recursos tecnológicos – como a inteligência artificial – com métodos didáticos inovadores, especialmente no ensino de Geografia e nas demais disciplinas. Cabe a ele selecionar, orientar e problematizar o uso da tecnologia, garantindo que ela se torne uma aliada na construção de saberes e no desenvolvimento crítico dos estudantes. Assim, a IA não substitui a docência, mas amplia as possibilidades pedagógicas quando guiada por um profissional preparado e consciente de seu papel formativo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- MARTINS, José Luiz. Inteligência artificial na educação: contribuições no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Uniúta em Pesquisa**. v. 15, n. 1, p. 37-52, abr. 2025. DOI: 10.7435/rxxj9e83.

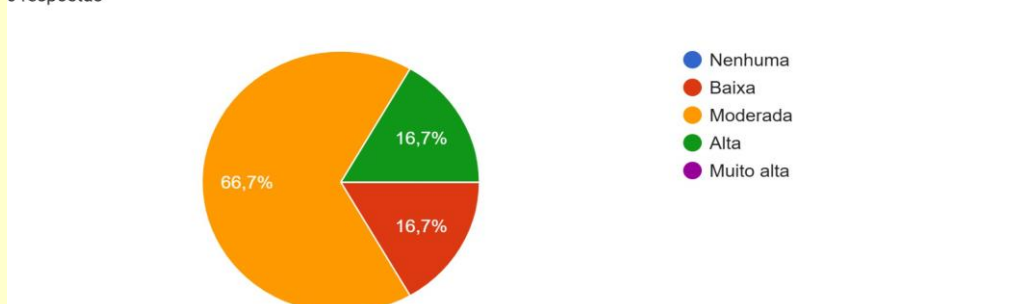
SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos; RAMOS FILHO, Ronaldo Antônio. Transformações no ensino de Geografia: o papel das tecnologias emergentes. **Revista de Geografia**. Recife, v. 42, n. 2, p. 178–191, 2025. DOI: 10.51359/2238-6211.2025.264302.

Anexos – Gráficos (Fonte: Elaborados pelos autores - 2025)



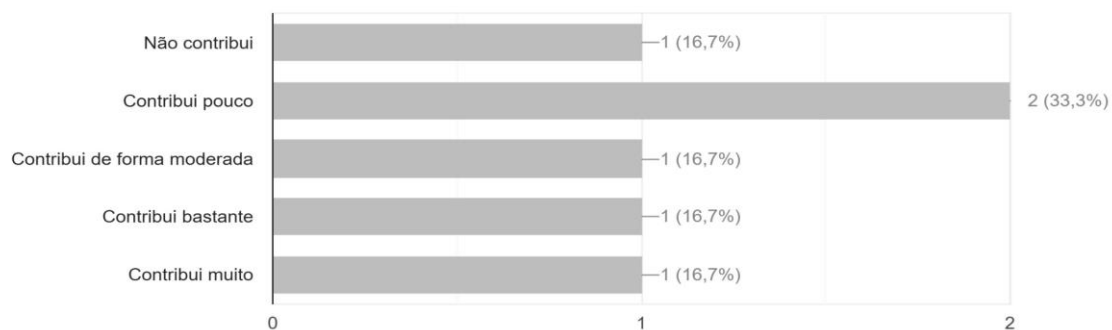
2. Qual é a sua familiaridade com ferramentas de IA aplicadas à educação (ex.: geradores de atividades, chatbots, análise automática de dados)?

6 respostas



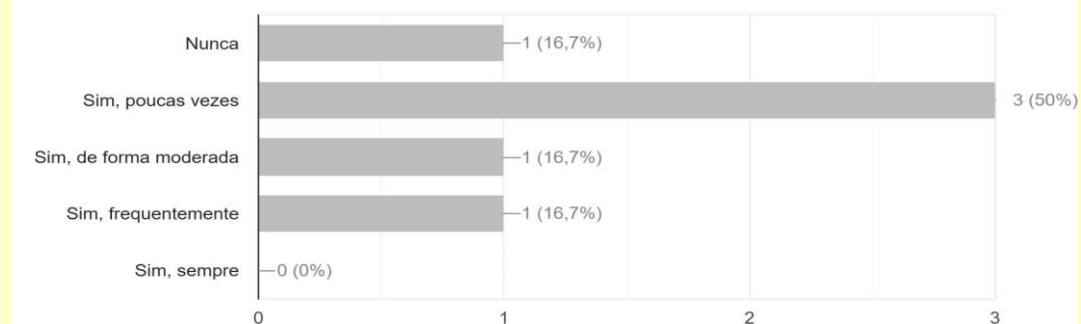
3. Em que medida você considera que a IA contribui para melhorar a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Geografia?

0 / 6 respostas corretas



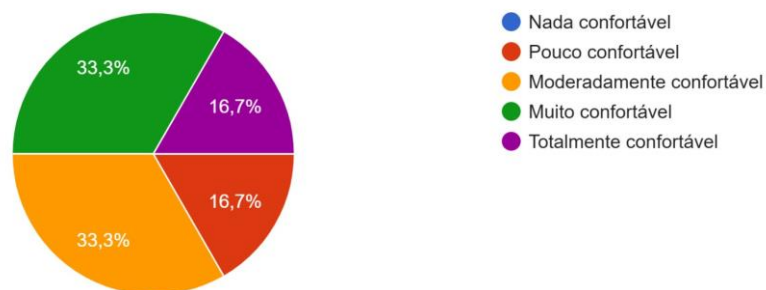
4. Você já utilizou IA para apoiar processos de avaliação (ex.: criação de rubricas, correção assistida, sugestões de feedback)?

0 / 6 respostas corretas



5. Quão confortável você se sente em orientar estudantes quanto ao uso responsável da IA para estudos e atividades de Geografia?

6 respostas



Capítulo 28

DA REGULAÇÃO À PRÁTICA: A URGÊNCIA DA GOVERNANÇA INSTITUCIONAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICAMeriele Mendes da Silva⁵⁸**1 INTRODUÇÃO**

A rápida disseminação da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no cotidiano impôs às instituições educacionais um desafio de magnitude histórica. Ferramentas como o ChatGPT, o Gemini e o Copilot tornaram-se onipresentes na rotina dos estudantes, muitas vezes sem qualquer mediação pedagógica, criando um cenário de urgência e incerteza para gestores e professores. Selwyn (2022), argumenta que a inteligência artificial não é apenas uma ferramenta, mas uma nova infraestrutura social que está remodelando fundamentalmente a forma como as escolas operam e como os alunos aprendem. A questão central que emerge não é mais se a IA será utilizada na educação, mas como ela será implementada, e, sobretudo, quem será o responsável por definir as balizas éticas e pedagógicas desse uso.

A ausência de diretrizes norteadoras claras, tanto em nível nacional quanto institucional, cria um vácuo perigoso que pode comprometer a qualidade e, sobretudo, a equidade do ensino. A literatura acadêmica tem explorado intensamente os riscos e potencialidades da IA. Estudos focam nos impactos micro, na sala de aula, e nos debates macro sobre políticas globais. Contudo, uma lacuna significativa persiste no nível meso: o da gestão e da governança institucional. Pouco se sabe sobre como as organizações escolares complexas estão, na prática, construindo respostas a esse cenário, que exige uma ação imediata e coordenada.

Este artigo argumenta que, diante da lentidão ou ausência de uma política pública nacional robusta (nível macro), a responsabilidade pela criação de um ecossistema ético e pedagógico para a IA recai sobre a gestão institucional (nível meso). Defende-se que a governança da IA na educação não deve ser apenas uma reação a regulações externas, mas um ato proativo, liderado pela gestão, para traduzir princípios éticos universais em práticas coerentes e contextualizadas. A tese central é que a governança institucional é o elo fundamental para transformar a inovação espontânea e desordenada (a "inovação por guerrilha") em uma transformação pedagógica coerente, ética e sustentável.

Para desenvolver este argumento, o artigo está estruturado em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A Seção 2 aprofunda a fundamentação teórica, discutindo o conceito de governança da IA, seus pilares éticos, com uma conexão explícita entre a ética do dever de Immanuel Kant e os princípios FATE (Justiça, Responsabilidade, Transparência

⁵⁸ Meriele Mendes da Silva, Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8885-1824> e e-mail: meriele.silva@gmail.com

e Ética) e os marcos regulatórios internacionais. A Seção 3 se debruça sobre a análise e discussão, utilizando a literatura acadêmica para evidenciar a urgência da governança no contexto brasileiro, focando na prática docente e nos riscos éticos. A Seção 4 propõe um framework detalhado de princípios para a construção de políticas de governança de IA em qualquer contexto escolar. Por fim, as Considerações Finais sintetizam o argumento e apontam para as perspectivas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: GOVERNANÇA, ÉTICA E REGULAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO

A inserção da Inteligência Artificial no ambiente educacional exige uma redefinição do conceito de governança. Longe de ser apenas um conjunto de regras técnicas, a governança da IA na educação é um imperativo ético e pedagógico que visa garantir que a tecnologia seja um instrumento a serviço do desenvolvimento humano, e não o contrário.

2.1 O Conceito de Governança da IA: Escopo Macro, Meso e Micro

A governança da Inteligência Artificial transcende a mera regulação jurídica. Ela pode ser compreendida como o conjunto de normas, práticas, processos institucionais e princípios éticos que uma sociedade ou organização estabelece para orientar o desenvolvimento e a implementação da tecnologia de forma responsável e alinhada a valores humanos. Para o contexto educacional, é útil segmentar a governança em três níveis de atuação:

1.Nível Macro (Políticas Públicas): Refere-se às leis, regulamentos e diretrizes nacionais ou supranacionais (como o AI Act da União Europeia ou as políticas federais) que estabelecem o arcabouço legal e os limites gerais para o uso da IA. No Brasil, a lentidão na criação de um marco regulatório específico para a IA cria o "vácuo" que justifica a urgência da ação nos outros níveis.

2.Nível Meso (Gestão Institucional): É o foco deste artigo. Refere-se à responsabilidade da gestão escolar (direção, coordenação pedagógica) em traduzir as diretrizes macro (quando existentes) e os princípios éticos universais em políticas internas, planos de formação e práticas pedagógicas concretas. É o nível onde a governança se torna um ato de liderança.

3.Nível Micro (Prática Docente e Discente): Refere-se ao uso efetivo da IA na sala de aula, tanto por professores quanto por alunos. A ausência de governança meso leva à "inovação por guerrilha", onde o uso é espontâneo, desordenado e, muitas vezes, arriscado.

Se a regulação em seu nível macro, representa a "moldura" externa, a governança institucional, em nível meso é o processo dinâmico que ocorre dentro dessa moldura, garantindo que a tecnologia seja integrada de forma ética e pedagógica.

2.1.1 Marcos Regulatórios Internacionais como Referência

O debate global sobre a governança da IA já produziu marcos regulatórios importantes que, embora não sejam leis no Brasil, oferecem um arcabouço ético robusto que deve inspirar a governança em nível institucional.

2.2.1 O AI Act da União Europeia e a Classificação de Risco

A União Europeia, com seu AI Act, adota uma abordagem pioneira baseada em risco, classificando sistemas de IA utilizados em "educação e formação profissional" como de "alto risco". Essa classificação não é arbitrária; ela reconhece o potencial impacto da tecnologia nos direitos fundamentais dos cidadãos, como o acesso à educação e a não discriminação. A classificação de alto risco impõe requisitos rigorosos de:

- **Transparência:** A necessidade de informar os usuários sobre o uso da IA.
- **Supervisão Humana:** Garantir que as decisões finais sejam tomadas por humanos, e não apenas por algoritmos.
- **Segurança e Robustez:** Assegurar que os sistemas funcionem de maneira confiável e precisa.

Para a gestão escolar, o AI Act serve como um alerta: a IA na educação não é uma ferramenta neutra; ela carrega riscos que exigem uma gestão de risco proativa, mesmo que a legislação nacional ainda não a exija formalmente.

2.2.2 A UNESCO e a Ética como Pilar Universal

Em uma perspectiva mais principiológica, a UNESCO publicou a "Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial" (2021), o primeiro instrumento normativo global sobre o tema. O documento estabelece valores universais, como o respeito aos direitos humanos e à dignidade, e princípios como a transparência e a explicabilidade. Focando especificamente na infância, o UNICEF (2021), em sua "Policy Guidance on AI for Children", detalha requisitos para uma IA centrada na criança, demandando uma abordagem de "privacidade por design" e a proteção proativa dos usuários infantis. Esses documentos reforçam a ideia de que a ética deve ser o ponto de partida para qualquer política de IA.

2.3 O Pilar Ético da Governança: De Kant aos Princípios FATE

A governança da Inteligência Artificial não deve restringir-se a um conjunto de exigências técnicas ou legais; ela precisa estar fundamentada em princípios éticos robustos. Este artigo defende que a ética do dever proposta por Immanuel Kant, especialmente por meio do imperativo categórico, constitui um alicerce conceitual adequado para orientar essa discussão. Tal perspectiva dialoga diretamente com os princípios de governança algorítmica sintetizados no framework FATE (Fairness, Accountability, Transparency, Ethics).

O FATE resulta da convergência de preocupações oriundas da academia, da indústria e de órgãos reguladores, que identificaram nos pilares da Justiça,

Responsabilidade, Transparência e Ética um denominador comum para orientar práticas responsáveis no desenvolvimento e na aplicação da IA. A ética algorítmica, nesse contexto, busca estabelecer diretrizes práticas para o design, a implementação e o monitoramento de sistemas inteligentes. Seu propósito central é assegurar que tais tecnologias sejam desenvolvidas e utilizadas de forma responsável, mitigando vieses, garantindo supervisão humana qualificada e promovendo a explicabilidade dos modelos.

2.3.1 A Dignidade Humana como Fim em Si Mesma (Kant)

O princípio kantiano, em sua Fórmula da Humanidade, postula que as ações devem ser guiadas de tal forma que a humanidade, em cada pessoa, seja tratada sempre como um fim em si mesma, e nunca como um mero meio. O imperativo categórico de Kant afirma que, age de tal modo que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. (KANT, 2007, p. 69) Aplicada à educação, esta lente filosófica nos força a fazer perguntas cruciais sobre a IA:

Estamos usando a IA para servir à dignidade e ao florescimento de cada estudante, ou estamos usando os estudantes para validar e otimizar nossos sistemas tecnológicos?

Um sistema de IA que coleta dados para personalizar o ensino está tratando o estudante como um sujeito autônomo, cujo desenvolvimento é o fim último, ou como um objeto de dados, um "meio" para alcançar uma meta de eficiência do sistema? A ética kantiana, portanto, oferece um critério poderoso para a governança institucional: qualquer política ou diretriz para o uso da IA deve, em primeiro lugar, passar pelo crivo de saber se ela promove e protege a dignidade humana de todos os envolvidos, colocando as pessoas acima dos processos.

2.3.2 A Conexão com os Princípios FATE

Os princípios FATE (Fairness, Accountability, Transparency, Ethics) surgiram no debate sobre a ética algorítmica e representam a tradução operacional do imperativo kantiano para o contexto da IA. Eles garantem que a dignidade humana seja preservada no design, na implementação e no uso dos sistemas de IA, conforme detalhado abaixo no Quadro 1.

Quadro 1: Princípios FATE

Princípio FATE	Tradução e Definição	Conexão com a Ética Kantiana	Implicação para a Governança Escolar
Fairness (Justiça/Equidade)	Garantir que os sistemas de IA não reproduzam ou ampliem vieses e desigualdades sociais, tratando todos os usuários de forma equitativa.	Tratar a humanidade em cada pessoa com dignidade, evitando que o aluno seja um "meio" para a otimização de um sistema enviesado.	Auditoria constante das ferramentas para mitigar vieses e garantir acesso equitativo à tecnologia.
Accountability (Responsabilidade)	Assegurar que haja um agente humano responsável pelas decisões tomadas ou assistidas pela IA.	A responsabilidade moral é inerentemente humana. O algoritmo é um instrumento; a decisão final deve ser do professor ou gestor (o "fim").	Criação de um Comitê de Governança e definição clara de quem é o responsável final por decisões pedagógicas assistidas por IA.
Transparency (Transparência)	Tornar o funcionamento dos sistemas de IA compreensível (explicabilidade), permitindo que os usuários entendam como as decisões são tomadas.	Respeito à autonomia e à racionalidade humana. O estudante/professor não pode ser manipulado por um "black box" (meio) que não compreende.	Exigir dos fornecedores a explicabilidade dos algoritmos e comunicar claramente aos pais e alunos como os dados são usados.
Ethics (Ética)	O princípio guarda-chuva que assegura que o uso da IA esteja alinhado com os valores educacionais e o bem-estar humano.	O imperativo categórico como fundamento último de todas as ações e políticas.	Inclusão da ética da IA no currículo e na formação docente, transformando a escola em um laboratório de cidadania digital.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

A governança institucional, ao adotar o framework FATE, transforma a filosofia ética em diretrizes práticas, garantindo que a IA na escola seja um instrumento de emancipação, e não de controle.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO: A URGÊNCIA DA GOVERNANÇA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Se a seção anterior estabeleceu o "o quê" e o "porquê" da governança, esta seção se dedica a demonstrar sua urgência, a partir de uma análise da literatura acadêmica que investiga o impacto real da IAGen no chão da escola brasileira. Os estudos sobre as percepções e práticas de professores e estudantes revelam um cenário de "inovação não estruturada", marcado por incertezas e uma demanda latente por orientação, o que valida empiricamente a necessidade de uma ação proativa da gestão.

3.1 A Inovação por Guerrilha e a Prática Docente

Estudos qualitativos recentes no Brasil, como os de Furtado (2024) e Camargo (2024), são unânimes em apontar que a integração da IAGen nas escolas está ocorrendo de baixo para cima. Os professores que utilizam a tecnologia o fazem por iniciativa própria, aprendendo por tentativa e erro, sem qualquer tipo de diretriz, formação ou suporte institucional. Furtado (2024) descreve esse cenário como uma inovação por guerrilha, onde os educadores agem por conta e risco.

Essa ausência de um framework institucional, documentada na literatura, é a evidência mais forte da existência do vácuo de governança que este artigo busca discutir. Abaixo o Quadro 2 ilustra a dupla face da IA na percepção docente, conforme a literatura.

Quadro 02: Percepção docente sobre a IA

Aspecto	Potencialidades (Otimismo)	Riscos (Cautela)
Planejamento	Apoio na criação de planos de aula e materiais didáticos, otimizando o tempo do professor.	Padronização excessiva do ensino, perda da autoria e da criatividade pedagógica.
Estudante	Personalização do ensino, tutoria digital, acesso rápido à informação.	Plágio, perda do pensamento crítico, dependência tecnológica, "alucinações" (informações falsas).
Dados	Learning Analytics para identificar dificuldades e prever desempenho.	Violação da privacidade (LGPD), uso de dados sensíveis sem consentimento, vieses algorítmicos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

Essa dualidade entre otimismo e cautela, amplamente documentada, sinaliza que os professores estão buscando um equilíbrio, mas necessitam de um suporte institucional que os ajude a navegar nessa complexidade. A governança, nesse sentido, não seria apenas um ato de controle, mas de apoio e empoderamento docente, transformando a "guerrilha" em uma estratégia institucional.

3.2 Riscos e Desafios Éticos da IAGen: Plágio, Viés e Privacidade de Dados

A urgência da governança institucional é amplificada pelos riscos éticos inerentes à IAGen, que impactam diretamente a integridade acadêmica e a proteção dos direitos dos estudantes.

3.2.1 A Crise da Integridade Acadêmica (Plágio)

O plágio gerado por IA é o risco mais visível e imediato. A facilidade com que os estudantes podem produzir textos coerentes, mas sem autoria própria, desafia os métodos tradicionais de avaliação. A resposta da gestão não pode ser apenas a proibição, mas a redefinição do que significa autoria e aprendizagem na era da IA. A governança deve orientar o corpo docente a criar avaliações que exijam pensamento crítico, análise de fontes e aplicação de conhecimento em contextos específicos, tornando a IAGen uma ferramenta de cocriação e aumento da capacidade humana, e não um substituto.

3.2.2 O Viés Algorítmico e a Equidade (Fairness)

O princípio da Justiça (Fairness) é crucial. Os modelos de IA são treinados com grandes volumes de dados que, frequentemente, refletem vieses sociais, raciais e de gênero existentes. Quando esses modelos são aplicados na educação, eles podem, inadvertidamente, perpetuar ou aprofundar desigualdades. Por exemplo, um sistema de tutoria que prioriza determinados estilos de aprendizagem ou que é menos eficaz para grupos sub-representados está falhando no princípio da equidade. A governança institucional deve estabelecer mecanismos de auditoria para garantir que as ferramentas adotadas sejam justas e inclusivas.

3.2.3 Privacidade e Proteção de Dados (LGPD)

A coleta massiva de dados de desempenho, comportamento e interações dos estudantes é a base do funcionamento de muitos sistemas de IA. No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) impõe responsabilidades rigorosas às instituições de ensino. A governança deve garantir a "privacidade por design", assegurando que:

- O consentimento para o uso de dados seja claro e informado.
- Os dados sejam anonimizados ou pseudonimizados sempre que possível.
- Haja um plano de resposta a incidentes de segurança.

A falha na governança de dados não é apenas um risco ético, mas uma violação legal que pode acarretar sanções severas.

3.3 A Formação Docente como Ponto Cego Institucional

Talvez a evidência mais contundente da necessidade de governança seja a constatação, presente em múltiplos estudos, de que a formação continuada é o principal gargalo para a integração crítica da IA. Os professores não se sentem

preparados, e a formação, quando existe, é frequentemente instrumental, focada no como usar o botão. A ausência de um plano de desenvolvimento profissional robusto, que é uma função primordial da gestão, deixa os educadores sozinhos para lidar com uma das maiores transformações pedagógicas de nosso tempo.

A governança institucional precisa transformar a formação docente de um ponto cego em um eixo estratégico. Isso implica em:

1. Letramento em IA: Capacitar os professores não apenas no uso, mas na compreensão dos princípios éticos (FATE), dos riscos e das implicações pedagógicas da IA.
2. Foco na Mediação Crítica: Mudar o foco da formação do uso da ferramenta para a mediação pedagógica, ensinando o professor a cocriar com a IA e a desenvolver o letramento em IA nos estudantes.

Portanto, a análise da literatura não deixa dúvidas, que o chão da escola já está em movimento, mas de forma desordenada e com alta incerteza. Cabe à gestão institucional, nível meso, assumir seu papel de liderança, criando as estruturas de governança necessárias para transformar essa inovação espontânea em uma transformação pedagógica coerente, ética e sustentável.

4 FRAMEWORK DE GOVERNANÇA INSTITUCIONAL DA IA: PRINCÍPIOS E ESTRUTURA

Com base na fundamentação teórica (Kant e FATE) e na análise da urgência empírica no contexto brasileiro, propõe-se um framework de governança institucional da IA na educação, ancorado em quatro princípios fundamentais que devem nortear a criação de políticas internas em qualquer escola.

4.1 Princípio da Dignidade Humana como Finalidade

Este é o princípio mestre, derivado diretamente da ética kantiana. Ele exige que a IA seja sempre um meio para o florescimento humano e nunca o fim.

- Diretriz 4.1.1: Prioridade Pedagógica sobre a Eficiência: Toda adoção de IA deve ser justificada por um ganho pedagógico claro, com melhoria da aprendizagem, personalização, desenvolvimento de competências e não apenas por ganhos de eficiência administrativa ou redução de custos.
- Diretriz 4.1.2: Soberania do Professor: A IA deve ser uma ferramenta de apoio, e não de substituição, do professor. A decisão pedagógica final, a avaliação e a relação humana de ensino e de aprendizagem devem permanecer sob a soberania do educador. A UNESCO (2021) é enfática ao afirmar que a responsabilidade final e a prestação de contas devem ser sempre humanas. Os sistemas de IA devem ser concebidos para complementar, e não para substituir, a tomada de decisões e a supervisão humanas.
- Diretriz 4.1.3: Foco no Letramento Crítico: A política de IA deve incluir o desenvolvimento do letramento em IA nos estudantes, ensinando-os a

usar a ferramenta de forma ética, crítica e consciente, em vez de apenas consumi-la passivamente.

4.2 Princípio da Mediação Pedagógica Crítica

Este princípio aborda a necessidade de transformar a inovação por guerrilha em uma prática intencional e refletida.

- Diretriz 4.2.1: Formação Continuada Estruturada: A gestão deve criar um plano de formação docente que vá além do instrumental, focando na ética da IA, na identificação de vieses e na criação de metodologias de avaliação que integrem a IAGen de forma produtiva, exigindo cocriação e análise.
- Diretriz 4.2.2: Criação de Espaços de Experimentação Segura: A escola deve designar espaços físicos ou virtuais onde professores possam experimentar o uso da IA, compartilhar práticas e falhas, e cocriar diretrizes internas, transformando a experiência individual em conhecimento institucional.
- Diretriz 4.2.3: Revisão Curricular Proativa: O currículo deve ser revisado para incluir a IA não apenas como ferramenta, mas como objeto de estudo, preparando os estudantes para a sociedade algorítmica.

4.3 Princípio da Transparência e Responsabilidade (Accountability e Transparency)

Este princípio garante que a escola atue com clareza e que as decisões sejam rastreáveis e justificáveis.

- Diretriz 4.3.1: Explicabilidade Algorítmica: A escola deve exigir dos fornecedores de IA a máxima transparência sobre como os algoritmos funcionam e como os dados são usados. Em caso de uso de IA interna, a lógica de funcionamento deve ser documentada e acessível ao Comitê de Governança.
- Diretriz 4.3.2: Política de Uso Claro: Deve ser criada uma política de uso da IA (para estudantes, professores e pais) que defina claramente o que é permitido, o que é proibido e quais são as consequências do uso indevido, como por exemplo o plágio. Esta política deve ser comunicada de forma ampla e em linguagem acessível.
- Diretriz 4.3.3: Canais de Feedback e Recurso: Deve haver um canal claro para que estudantes, pais e professores possam questionar decisões assistidas por IA, como por exemplo as notas, recomendações de percurso e que se possa solicitar revisão humana.

4.4 Princípio da Equidade e Inclusão (Fairness)

Este princípio visa mitigar os riscos de a IA aprofundar as desigualdades educacionais.

- Diretriz 4.4.1: Acesso Universal à Infraestrutura: A política de IA deve garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso equitativo às ferramentas de IA adotadas pela escola.
- Diretriz 4.4.2: Auditoria de Viés: O Comitê de Governança deve realizar ou solicitar auditorias periódicas das ferramentas de IA para identificar e mitigar vieses que possam prejudicar grupos minoritários ou sub-representados.
- Diretriz 4.4.3: Proteção de Dados Sensíveis (LGPD): A política de dados deve estar em total conformidade com a LGPD, com especial atenção aos dados sensíveis de crianças e adolescentes, garantindo a "privacidade por design" e o consentimento informado dos responsáveis.

4.5 Proposta de Estrutura de Governança Institucional

Para operacionalizar os princípios acima, a gestão escolar deve criar uma estrutura formal de governança, conforme sugerido no Quadro 3.

Quadro 03: Estrutura de governança Institucional

Estrutura	Função Principal	Composição Sugerida	Frequência de Reunião
Comitê de Governança de IA (CGI)	Órgão decisório e fiscalizador. Responsável por criar, revisar e auditar as políticas de IA.	Direção, Coordenação Pedagógica, Representante Docente, Especialista em TI/Dados (se houver), Representante Legal/LGPD.	Mensal ou Bimestral
Política de so e Ética da IA	Documento formal que traduz os princípios em regras claras para toda a comunidade escolar.	Elaborada pelo CGI, aprovada pela Direção e comunicada a todos.	Revisão Anual
Plano de Formação Docente	Estratégia contínua para capacitar professores no uso ético e pedagógico da IA.	Coordenador Pedagógico e Representante Docente.	Contínua (módulos trimestrais)
Auditoria de Ferramentas	Processo de avaliação das ferramentas de IA adotadas quanto à sua conformidade com os princípios FATE e a LGPD.	Especialista em TI/Dados (ou consultoria externa) e CGI.	Semestral

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

A adoção dessa estrutura formaliza a responsabilidade do nível meso, transformando a gestão escolar no principal agente de mediação entre a tecnologia e a educação humanista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico argumentou que, diante da rápida disseminação da IAGen e da lacuna nas políticas públicas de nível macro, a responsabilidade pela construção de um ecossistema ético para a tecnologia na educação recai, de forma urgente, sobre a gestão institucional, nível meso. A análise da literatura sobre as práticas e percepções docentes no Brasil confirmou a existência de um vácuo de governança, manifestado na inovação por guerrilha, e uma demanda urgente por diretrizes que transformem a incerteza em estratégia pedagógica.

A fundamentação teórica demonstrou que a governança da IA deve ser um ato de liderança ética, ancorado no imperativo kantiano da Dignidade Humana como Finalidade. Este princípio se desdobra nos pilares operacionais do framework FATE (Justiça, Responsabilidade, Transparência e Ética), que fornecem as lentes necessárias para avaliar e auditar o uso da IA na escola.

O framework de governança institucional proposto, baseado nos princípios da Dignidade Humana, Mediação Pedagógica Crítica, Transparência e Responsabilidade, e Equidade e Inclusão, oferece um caminho prático para a gestão escolar. Ao formalizar a responsabilidade por meio de um Comitê de Governança de IA (CGI) e de políticas claras, a escola não apenas se protege de riscos éticos e legais, como os da LGPD e do viés algorítmico, mas também reafirma sua missão de formar cidadãos críticos e conscientes.

Em suma, a governança da IA na educação é um ato de liderança pedagógica. Ao assumir essa responsabilidade de forma proativa, as instituições educacionais transformam a tecnologia de um desafio desordenado em uma oportunidade estratégica. O futuro da educação na era da IA não será determinado pela tecnologia em si, mas pela capacidade humana de governá-la, garantindo que ela sirva ao desenvolvimento integral e à emancipação de cada estudante.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Sete a cada dez estudantes usam IA na rotina de estudos.**

Agência Brasil, 20 ago. 2024. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-08/sete-cada-dez-estudantes-usam-ia-na-rotina-de-estudos>. Acesso em: 05 agosto. 2025.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, Gert J. J. **Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose**. London: Routledge, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm.

Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMARGO, Vanessa de Oliveira. **Inteligência artificial na educação: percepções docentes sobre o uso do ChatGPT no ensino básico**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2024

CASAGRANDE, C. A.; FLORES, C. G. C. Educação e prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. *In*: CASAGRANDE, C. A.; BIELUCZYK, J. A.; FLORES, C. G. C. (org.). **A educação lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações**. Canoas: Editora Unilasalle, 2022. p. X-Y.

CIOS, K. J.; ZAPALA, A. **Artificial Intelligence in Education: Transforming Learning for the Future**. Cham: Springer, 2021.

EDUCAÇÃO LASSALISTA: Saberes da prática educativa. *In*: RAMOS, Roberto Carlos; WIBBELING, Giani; BOECK, Kassiana (org.). **Educação Lassalista: Saberes da prática educativa**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

EUROPEAN PARLIAMENT. **EU AI Act: first regulation on artificial intelligence**. 2024. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Maria Luíza G. **Práticas docentes em foco: uso do ChatGPT na educação básica em Recife**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

GATTI, Francielle Nogueira. **A formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo sobre as políticas públicas brasileiras**. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

GIDIOTIS, A.; HRASTINSKI, S. Artificial intelligence in education: A critical review of ethical challenges. **Interactive Learning Environments**, 2024. DOI: 10.1080/17439884.2024.2365829.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. X-Y.

GUAN, C.; ZHANG, Y.; GU, M. M. Preparing future teachers for AI-integrated education: An investigation from teachers' perceptions, capabilities, and identity shifts. **Computers & Education: Artificial Intelligence**, v. 8, p. 100341, 2024.

- HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning**. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2019.
- HOLMES, W.; TUOMI, I. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542–570, 2022.
- IEEE. **Ethically Aligned Design: A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems**. Version 2. Piscataway, NJ: IEEE, 2019.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KHALIL, M., Prinsloo, P., & Slade, S. (2023). Fairness, Trust, Transparency, Equity, and Responsibility in Learning Analytics. **Journal of Learning Analytics**, 10, 1–7
- LÉVY, Pierre. A inteligência possível do século XXI. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 33, p. 13-20, abr. 2007.
- LUCKIN, Rose. **Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education**. London: UCL IOE Press, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.
- MEMARIAN, B., & DOLECK, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in artificial intelligence in higher education: A systematic review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 4, 100123.
- MENDES, Rosemary dos Santos. **O uso do ChatGPT nas aulas de língua portuguesa: uma análise das percepções de professores e estudantes do ensino médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.
- MOLENAAR, I. Towards hybrid human-AI learning technologies. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 632–645, 2022.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.
- MÜLLER, Luísa T. M. **Inteligência Artificial (IA) na educação básica: o estado da arte e perspectivas docentes**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.
- OECD. **OECD AI Principles overview**. 2019. Disponível em: <https://oecd.ai/en/ai-principles>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Província La Salle Brasil-Chile. (2014). Proposta educativa lassalista (PEL). São Paulo: Unilasalle
- SELWYN, N. The future of AI and education: Some cautionary notes. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 620–631, 2022.
- TANG, L.; SU, Y.-S. Ethical implications and principles of using artificial intelligence models in the classroom: A systematic literature review. **International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence**, v. 8, n. 5, p. 25-39, 2024.
- UNESCO. **AI and education: Guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021.
- UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024.
- UNICEF. **Policy guidance on AI for children**. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2021.
- WILLIAMSON, B. The datafication of education: The social, political and ethical implications of data-intensive education. **Interactive Learning Environments**, v. 27, n. 8, p. 1097-1102, 2019.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZAWACKI-RICHTER, O. *et al.* Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 39, 2019.

Capítulo 29

**ENTRE SINGULARIDADES E INTERFACES: EDUCAÇÃO
PERSONALIZADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS**Bárbara Regina da Silva Schumacher⁵⁹Tamires Roos dos Santos⁶⁰**1 INTRODUÇÃO**

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o encontro entre criança e conhecimento se dá de modo sensível, marcado por ritmos próprios, curiosidades emergentes e formas múltiplas de expressar o aprender. Nesse cenário, a presença das Tecnologias Digitais (TD) não se reduz ao aporte instrumental: elas adensam o campo pedagógico, produzindo novas possibilidades de mediação, interação e autoria. Quando articuladas aos pressupostos da educação personalizada, tal como delineados por Víctor García Hoz (1970), essas tecnologias deixam de ser apenas suportes e tornam-se modos de favorecer percursos singulares, respeitando a diversidade de interesses, necessidades e tempos de aprendizagem.

A motivação para este estudo nasce da experiência docente das autoras cuja atuação profissional ocorre em instituições de ensino as quais, uma delas adota a educação personalizada como um de seus princípios pedagógicos estruturantes; e a outra tem como premissa, o uso de tecnologias digitais para compor o fazer pedagógico e a aprendizagem significativa. Esse contexto, ao mesmo tempo em que oferece um campo fértil de observação, desperta reflexões sobre as bases teóricas e metodológicas que sustentam as propostas, configurando-se como a justificativa para buscar a complementaridade entre as temáticas.

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 o uso das tecnologias digitais (TD) e a perspectiva da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) na prática cotidiana em sala de aula, evidenciando a factibilidade da educação personalizada já nos anos iniciais.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. A investigação mobilizou diferentes fontes: dissertações, teses, artigos científicos e capítulos de livros, possibilitando identificar e articular a educação personalizada e o uso das tecnologias digitais.

⁵⁹ Bárbara Regina da Silva Schumacher. Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). barbarasschumacher@gmail.com

⁶⁰ Tamires Roos dos Santos. Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). roostamires.roos@gmail.com

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 na interpretação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo busca apresentar o conceito da educação personalizada, em seguida, apresentar o uso das Tecnologias Digitais (TD) e a perspectiva da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), posteriormente busca aproximar essas duas dimensões, tecnologias digitais e educação personalizada, a partir de uma leitura hermenêutica que compreende a educação como experiência humana situada. Assim, não se trata de apresentar a tecnologia como solução ou a personalização como modelo fechado; antes, procura-se interpretar como ambas podem se atualizar no contexto escolar, configurando a práxis pedagógica como espaço de abertura, autonomia e expressão.

2.1 Educação Personalizada: conceitos e eixos fundamentais

A partir da abordagem elaborada por de Hoz (1970), entende-se que a educação personalizada propõe 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.

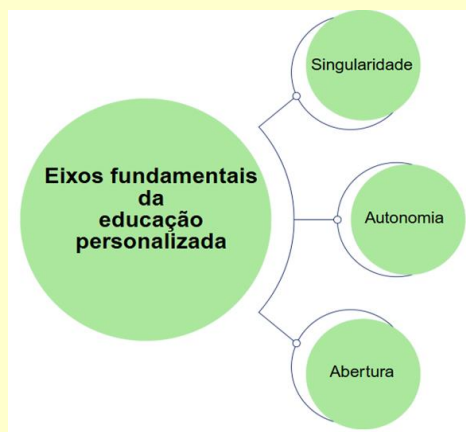
De forma sintética, podemos dizer que, de acordo com a teoria de Hoz (1970), personalizar é considerar a pessoa, estimulando-a, na condição de estudante, a encontrar o modo como se destaca como sujeito atuante na comunidade. Nesse ponto, Hoz (1970) determina os três eixos fundamentais da educação personalizada: 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 1) destaca os eixos fundamentais da educação personalizada.

Figura 1 - Eixos fundamentais da educação personalizada



Fonte: Autoria própria (2025)

2.1.2 - Tecnologias Digitais: Inserção e Relevância das Tecnologias Digitais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com a BNCC (2017), a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional contemporâneo constitui um imperativo pedagógico, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, marcada pela consolidação de competências fundamentais como a alfabetização e o letramento, as TDICs deixam de ser meros dispositivos de apoio para assumir o papel de instrumentos estruturantes, ampliando significativamente as possibilidades cognitivas, comunicacionais e formativas das crianças.

Nos Anos Iniciais, a prática pedagógica deve se ancorar na ludicidade, na exploração ativa e na interação concreta com o mundo. Quando planejadas e mediadas intencionalmente, as TDICs potencializam essa abordagem ao possibilitar:

1. **Aprendizagens significativas:** Ambientes digitais interativos e multimodais permitem às crianças modelar conceitos abstratos, explorar fenômenos e estabelecer relações entre saberes, favorecendo um processo de aprendizagem contextualizado, dinâmico e conectado às suas experiências socioculturais.
2. **Desenvolvimento de habilidades cognitivas:** Ferramentas digitais estimulam o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, especialmente por meio de atividades como programação desplugada,

jogos educativos estruturados ou simulações, que mobilizam competências cognitivas de ordem superior.

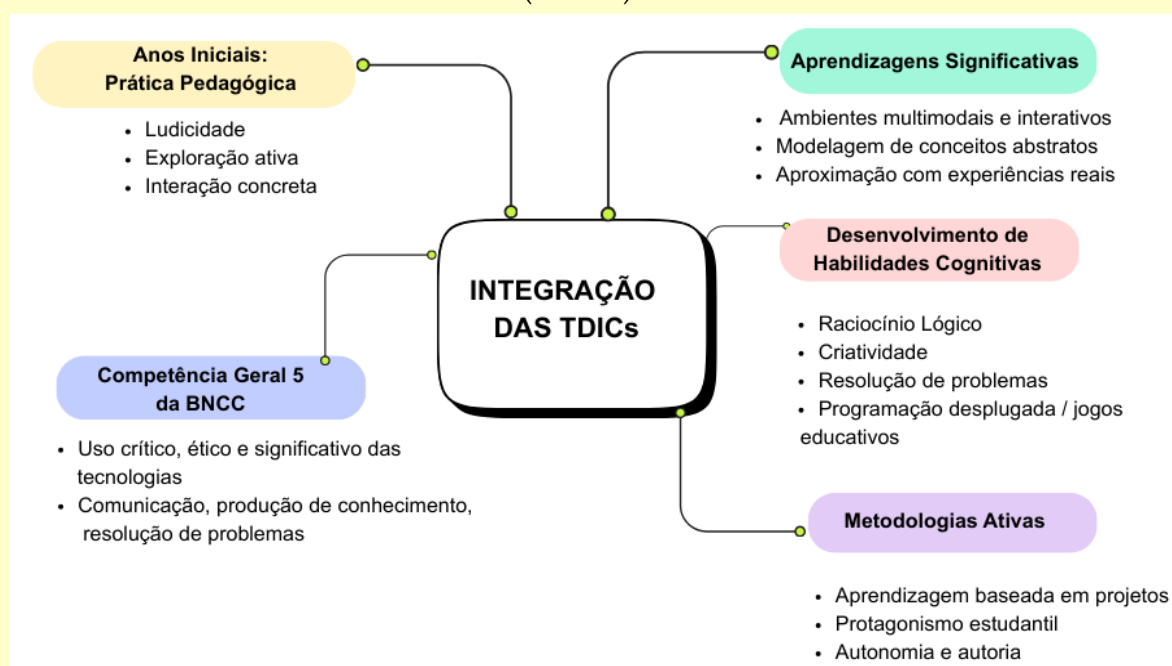
3. Engajamento e metodologias ativas: A natureza interativa das tecnologias digitais favorece a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, nas quais o estudante exerce protagonismo, autonomia e autoria sobre o próprio percurso formativo – princípios essenciais para essa etapa da escolarização.

A Base Nacional Comum Curricular, por meio da Competência Geral 5, orienta que o uso das tecnologias digitais ultrapasse a dimensão instrumental e se configure como eixo formativo para a participação crítica, ética e responsável na sociedade em rede. Tal competência destaca a importância de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017)

Nos Anos Iniciais, essa orientação implica promover oportunidades para que as crianças construam conhecimentos com e sobre o universo digital. Assim, o uso das TDICs não deve se restringir à transmissão de conteúdos ou a funções motivacionais. O foco recai na construção ativa do conhecimento, na experimentação e na reflexão sobre as tecnologias que utilizam, fomentando uma formação integral que estabelece bases sólidas para o desenvolvimento da competência digital ao longo da vida escolar. O diagrama a seguir (Figura 2) destaca a integração das tecnologias digitais.

Figura 2 - Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)



Fonte: Autoria própria (2025)

3. EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS - O ENCONTRO E SUAS ARTICULAÇÕES

A partir da articulação dos dois campos conceituais: educação personalizada e tecnologias digitais que, embora provenientes de tradições distintas, convergem na defesa de uma educação centrada no estudante: a educação personalizada, fundamentada nos escritos de Víctor García Hoz (1970), e o uso pedagógico das tecnologias digitais, discutido por autores das áreas da informática na educação e da inovação pedagógica. A educação personalizada, ao assumir a singularidade, a autonomia e a abertura como eixos estruturantes, compreende o estudante como sujeito ativo, capaz de aprender a partir de seus interesses, ritmos e modos próprios de interpretar o mundo.

Nesse horizonte, o professor desempenha o papel de mediador, interpretando necessidades formativas e criando condições dialógicas e responsivas para o desenvolvimento integral do estudante.

Ao aproximar essa abordagem do campo das tecnologias digitais, apoiamo-nos em autores como Valente (1993), Léa Fagundes (1991), Kenski (2018) e outros pesquisadores contemporâneos que entendem a tecnologia como instrumento cognitivo e expressivo, capaz de ampliar as possibilidades de investigação, autoria e interação no ambiente escolar. A presença das tecnologias, nesse sentido, não é compreendida como uma solução tecnicista ou como adaptação automática do ensino, mas como possibilidade de construir percursos formativos flexíveis, multimodais e sensíveis às diferenças individuais. A perspectiva da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) e do TPACK contribuem para reforçar a intencionalidade docente na seleção, organização e mediação dos recursos digitais, garantindo que tais ferramentas dialoguem com objetivos formativos e com a dimensão relacional da aprendizagem.

A articulação hermenêutica entre educação personalizada e tecnologias digitais, portanto, parte do reconhecimento de que a aprendizagem é sempre uma experiência singular, situada e relacional. A tecnologia, quando integrada de forma crítica e consciente, potencializa o campo interpretativo do professor, oferecendo novas formas de acessar evidências de aprendizagem, favorecer a expressão dos estudantes e criar ambientes nos quais o conhecimento pode ser interpretado, construído e compartilhado.

Assim, a fundamentação teórica sustenta a ideia de que personalização e tecnologias não são dimensões independentes: ambas respondem ao desafio contemporâneo de formar sujeitos capazes de agir no mundo com autonomia, criatividade e responsabilidade, consolidando uma prática pedagógica que acolhe o humano em sua integralidade.

3.1 A educação personalizada mediada por tecnologias digitais

A expansão das tecnologias digitais no cotidiano escolar contribui para uma reconfiguração do ensino, principalmente quando se articula aos princípios

da educação personalizada. Como afirma Valente (1993), a função do aparato educacional não é ensinar em sentido transmissivo, mas “criar condições de aprendizagem”. É justamente na criação de condições que as tecnologias digitais e a educação personalizada se encontram: ambas possibilitam experiências de aprendizagem mais flexíveis, responsivas e consonantes às singularidades de cada estudante.

Nos anos iniciais, período marcado pela diversidade de ritmos cognitivos, repertórios socioculturais e estilos de aprendizagem, as tecnologias digitais ampliam o repertório de caminhos para acessar e ressignificar o conhecimento. Recursos digitais adaptativos, atividades multimodais, jogos educativos e ambientes interativos permitem que o professor diversifique abordagens, ajustando conteúdos e estratégias conforme demandas emergentes. Assim, os dispositivos tecnológicos tornam-se ferramentas de mediação personalizada, e não fins em si mesmos.

No horizonte da educação personalizada, a mediação tecnológica fortalece três eixos fundantes apresentados por Hoz (1970): singularidade, autonomia e abertura. A singularidade se expressa quando cada criança encontra, no ambiente digital, modos específicos de compreender e avançar; a autonomia se constrói na navegação orientada e na resolução de desafios; e a abertura se manifesta nas interações cooperativas e nas práticas investigativas fomentadas pelos recursos digitais.

Neste percurso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) preconiza que todas as áreas do conhecimento sejam desenvolvidas a partir de metodologias centradas no indivíduo, visando o exercício do pensamento crítico e reflexivo durante a aprendizagem. Isso proporciona maior capacidade de abstração e condições para expressar os conhecimentos adquiridos.

Autores como Coll, Mauri e Onrubia (2010) entendem que o uso de diferentes tecnologias é o que possibilita que a educação personalizada seja efetiva. Dentre as tecnologias de acesso aos alunos, as ferramentas digitais corroboram para a fluidez do processo, permitindo que os alunos deem sequência nos estudos não somente no horário curricular. Para esclarecer a importância das tecnologias para a personalização, esses autores definiram três relações principais para o desenvolvimento da personalização de ensino, essas foram denominadas de triângulo interativo. Esse triângulo é composto por:

- a) *Relação professor-tecnologia*: nessa, o professor faz uso das tecnologias para verificar as aprendizagens dos alunos, bem como para a seleção dos materiais necessários para que os alunos trabalhem nos momentos síncronos e assíncronos e também realizar o acompanhamento do progresso do trabalho.
- b) *Relação alunos-tecnologia*: essa relação é compreendida pela interação do aluno ou grupo de alunos, nas ferramentas digitais, pois essas permitem o processo de ação-reflexão-ação, no qual o aluno inicia o trabalho, analisa as progressões, avalia possíveis alterações e age novamente em busca de qualificação do projeto.
- c) *Relação professor-aluno(s)-tecnologia*: essa é a relação que traz completude a personalização de ensino, pois é através das tecnologias digitais, fazendo uso de

ferramentas on-line, que o professor irá se manter atualizado dos processos, inferir e ser acionado quando necessário, ou seja, “um projeto de personalização que realmente atenda os estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear o seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender” (Bacich; Neto; Trevisani, 2019, p.51)

Compreende-se que cada instituição tem suas características específicas que podem contribuir para as possibilidades da implementação dessa metodologia, assim como é reconhecido que existem também muitas barreiras a serem superadas. A personalização de ensino pode contribuir com o melhor desempenho dos alunos, porém, não deve se tornar mais um encargo no trabalho dos professores, pois essa metodologia deve ser pensada institucionalmente, ponderando as necessidades para tornar-se possível.

3.1.2 Recursos Tecnológicos: Lúdicos e Adaptativos

A diversidade de recursos tecnológicos digitais (como computadores, tablets, *smartphones*, aplicativos e mídias digitais) é notável nas práticas pedagógicas dos anos iniciais. A escolha e a integração dessas tecnologias demandam uma análise cuidadosa das necessidades educacionais e dos objetivos pedagógicos, levando em consideração as características individuais dos estudantes.

Entre os recursos que contribuem diretamente para a personalização e o engajamento lúdico, destaca-se:

1. Aplicativos e Sites Interativos: Existem diversos aplicativos educativos que oferecem conteúdo interativo e adaptado às capacidades e preferências de cada aluno. Sites interativos permitem que as crianças pratiquem a escrita e a leitura de forma divertida e interessante.
2. Jogos Educativos: Os jogos educativos digitais são uma ótima maneira de tornar o aprendizado mais lúdico e atrativo. Eles ajudam a desenvolver o raciocínio lógico, ampliar o vocabulário e estimular a participação dos alunos. A prática de jogos *online* demonstrou contribuir para o desenvolvimento cognitivo. Conforme apontam Silva, Barbosa e Leal (2019, p.3), os jogos eletrônicos podem colaborar para:

[...] o desenvolvimento dos exercícios dos aspectos cognitivos, para que as atividades se tornem mais lúdicas e prazerosas, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aquisição da leitura e escrita. (Silva, Barbosa e Leal, 2019, p.3)

3. Vídeos e Animações: Os vídeos e as animações são ferramentas poderosas para tornar o ensino mais lúdico, divertindo e ensinando diferentes assuntos. O uso de vídeos e imagens contribui para tornar os diálogos mais concretos, como ao mostrar um camaleão, animal que não seria visto pessoalmente pelas crianças.

3.1.3 A Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) e a Intencionalidade

A integração de tecnologias digitais deve ir além da mera utilização de dispositivos eletrônicos. Para que a personalização ocorra com sucesso, o uso das tecnologias deve ser intencional. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem é justificado pelo planejamento de todas as atividades mediadas pelas tecnologias digitais, buscando atender às necessidades dos alunos.

A capacidade do professor de planejar e produzir com as tecnologias e mediar o processo de ensino-aprendizagem com clareza epistemológica e conhecimento didático-metodológico é definida como Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP).

A FTP exige que o professor seja um produtor de conhecimento com as tecnologias, e não apenas um consumidor. O professor com FTP consegue integrar os recursos disponíveis na escola alinhados aos objetivos e às necessidades dos alunos.

A FTP é fundamental, pois, conforme aponta Valente (1993), “A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem”. Assim, o professor deve ser o criador de ambientes de aprendizagem.

Contudo, a FTP é uma habilidade em constante aprimoramento. A experiência demonstra que “A FTP está em constante evolução e sempre será exigida a cada nova experiência”.

4. DESAFIOS ESTRUTURAIS DA PERSONALIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Ao mesmo tempo em que oferece oportunidades, a presença das tecnologias evidencia desigualdades estruturais. A educação personalizada para ser efetiva, depende de condições materiais que garantam equidade no acesso. Dependendo da realidade de sala de aula que encontramos, a precariedade de infraestrutura, a falta de suporte técnico e a descontinuidade das políticas públicas são obstáculos persistentes, como apontam Pinto (2005) e Morisso (2023), podem comprometer a efetivação do uso das tecnologias digitais para promover uma educação personalizada.

Entendendo que essa é uma barreira a ser transposta, este capítulo se propõe a apresentar os dispositivos legais, bem como a organização escolar para garantir os recursos tecnológicos, bem como formar profissionais adequadamente para a aplicabilidade desse processo educacional.

4.1 Políticas de Equidade e Acesso Universal à Infraestrutura

A discussão sobre políticas de equidade e acesso às tecnologias digitais, quando compreendida a partir do paradigma da educação personalizada, desloca-se de uma perspectiva meramente instrumental para uma reflexão sobre as condições que possibilitam que cada estudante se constitua como sujeito de aprendizagem. Sob o olhar hermenêutico, interpretar a presença (ou ausência) das tecnologias na escola implica reconhecer que cada recurso, cada ambiente e

cada possibilidade de conectividade participa da constituição da experiência formativa. Assim, a democratização da infraestrutura não representa apenas uma agenda técnica, mas um imperativo ético ligado ao reconhecimento da singularidade, da autonomia e da abertura, eixos essenciais da educação personalizada conforme formulados por Víctor García Hoz (1970).

Nesse horizonte, a desigualdade de acesso se revela não apenas como limitação material, mas como uma forma de silenciamento das expressões dos estudantes. Quando 28% dos 15 milhões de domicílios desconectados do país apontam o custo como principal barreira (dados de 2022), evidencia-se que a exclusão digital produz também exclusão epistêmica: ela impede que o estudante acesse repertórios culturais, participe de comunidades de conhecimento e desenvolva modos próprios de investigar o mundo. Políticas de equidade que enfrentam essa disparidade passam, portanto, a operar como condições de possibilidade para que o estudante exerça sua singularidade e possa realizar escolhas, percursos e formas expressivas, dimensões centrais na abordagem personalizada.

No ambiente escolar, garantir computadores, conectividade e ambientes de uso compartilhado é apenas o primeiro passo. A educação personalizada exige que o acesso se converta em apropriação significativa, isto é, que as tecnologias sejam integradas a práticas pedagógicas que reconheçam os ritmos, interesses e modos de expressão de cada criança. A escola torna-se, assim, espaço em que a tecnologia não representa um adereço de modernização, mas uma linguagem por meio da qual os estudantes podem investigar, criar, comunicar e reinterpretar o mundo. Apropriar-se das tecnologias significa, nesse sentido, ampliar as possibilidades de autonomia intelectual, de autoria e de participação social, elementos intrínsecos à personalização do ensino.

Com esse olhar, equidade digital e educação personalizada não se apresentam como agendas paralelas, mas como perspectivas mutuamente constitutivas. Garantir acesso universal às tecnologias digitais é assegurar que cada estudante tenha condições reais de participar da cultura contemporânea; integrar essas tecnologias à prática docente de maneira intencional e responsiva é transformar o acesso em experiência educativa singular, relacional e integral. Trata-se de compreender que a inclusão digital, quando alinhada à personalização, não apenas reduz desigualdades, mas cria mundos possíveis para que cada criança se reconheça como autora de seu percurso formativo.

4.1.1 Sustentabilidade e suporte técnico e estrutural

A sustentabilidade da inclusão digital, quando interpretada à luz da educação personalizada, ultrapassa a dimensão operacional da aquisição de equipamentos e passa a integrar o campo ético-político das condições que permitem que cada estudante realize plenamente sua singularidade. A infraestrutura tecnológica, portanto, não é apenas um conjunto de dispositivos, mas uma mediação que possibilita — ou limita — o exercício da autonomia, da autoria e do desenvolvimento integral, elementos constitutivos da abordagem de

Víctor García Hoz (1970). Sustentar recursos tecnológicos nas escolas implica sustentar, simultaneamente, as potencialidades formativas de cada criança.

A ausência de manutenção continuada e de suporte técnico especializado revela-se como uma forma silenciosa de desigualdade, pois interrompe fluxos de aprendizagem, compromete a experiência investigativa e restringe oportunidades de expressão dos estudantes. Laboratórios de informática com máquinas inoperantes, redes instáveis ou softwares desatualizados impactam diretamente o *tempo pedagógico*, que, na educação personalizada, é entendido como espaço de mediação em que o professor acompanha ritmos, caminhos e modos de aprender. Quando a infraestrutura falha, não é apenas o acesso que se rompe, mas a própria possibilidade de personalizar a aprendizagem — pois o percurso do estudante fica submetido ao imprevisto e à precariedade.

Da mesma forma, a falta de sustentação política, técnica e financeira evidencia a fragilidade estrutural que caracteriza grande parte das iniciativas digitais no país. Os usos pedagógicos das tecnologias não se consolidam apenas com formações pontuais ou investimentos iniciais: exigem políticas públicas robustas, continuidade administrativa e compromisso institucional. A descontinuidade dos projetos governamentais, frequentemente interrompidos a cada mudança de gestão, desarticula práticas, dispersa saberes e impede que a escola desenvolva uma cultura digital sólida. Como aponta Léa Fagundes, a ausência de continuidade revela não apenas um problema administrativo, mas uma falta de seriedade política no reconhecimento da educação como direito e como bem comum.

Nessa perspectiva, a educação personalizada oferece um horizonte interpretativo potente: ela convoca a escola a organizar-se como ambiente de relações em que professores e estudantes possam explorar, criar, investigar e atribuir sentido ao conhecimento. Para que isso seja possível, é indispensável que o Estado assegure condições materiais duradouras, garantindo infraestrutura, manutenção e suporte técnico que sustentem a autonomia do professor e a experiência singular de cada estudante. A sustentabilidade da inclusão digital, portanto, não diz respeito apenas à tecnologia em si, mas à continuidade e à profundidade com que ela permite que cada sujeito se reconheça como protagonista de seu processo formativo.

4.1.1.1 Formação e Capacitação de Professores

A efetivação da inclusão digital, quando analisada sob uma perspectiva hermenêutica e alinhada aos princípios da educação personalizada, revela que a tecnologia somente adquire sentido pedagógico se o professor for capaz de compreendê-la, interpretá-la e incorporá-la à sua práxis de modo crítico e criativo. Não se trata de dominar ferramentas, mas de desenvolver a capacidade de mobilizar a tecnologia como meio de favorecer a autonomia, singularidade e a expressão pessoal do estudante, pilares apontados por Víctor García Hoz (1970). Assim, a formação docente emerge como eixo estruturante da personalização, pois é o professor quem transforma recursos digitais em oportunidades de aprendizagem significativa.

Nesse contexto, a promoção da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) não é apenas um imperativo técnico das políticas públicas, mas um movimento ético de fortalecimento da ação docente. A FTP, ao integrar saberes técnicos, metodológicos e didáticos, aproxima-se da concepção de mediação defendida pela educação personalizada: o professor torna-se alguém que observa, interpreta e decide, considerando as necessidades, os ritmos e os modos de aprender de cada estudante. A fluência não é domínio instrumental, mas capacidade de orientar processos formativos singulares por meio da tecnologia, ressignificando práticas e criando novas vias de relação pedagógica.

Para que essa fluência se materialize, a formação continuada precisa ser contextualizada, colaborativa e interpretativa, um espaço no qual o professor possa experimentar, errar, refletir e reconstruir sentidos. A integração apressada das tecnologias, frequentemente imposta às escolas sem o devido preparo docente, revela a lacuna entre a inovação material e a inovação pedagógica. O paradigma da educação personalizada reforça que a formação não pode ser episódica, mas um processo contínuo de leitura do mundo, dos estudantes e das próprias práticas. Nessa direção, a articulação com o TPACK oferece uma leitura fecunda: integrar tecnologia, pedagogia e conteúdo só se torna possível quando o docente é sujeito ativo do seu desenvolvimento profissional e não mero executor de ferramentas.

Do ponto de vista formativo, o professor precisa desenvolver competências críticas, como a capacidade de formular problemas, testá-los, organizar hipóteses e documentar percursos investigativos. Trata-se de um caminho hermenêutico de ida e volta entre a prática e a reflexão, no qual o professor interpreta sua própria ação para ressignificar sua atuação. Essa postura investigativa encontra eco direto na educação personalizada, que compreende o professor como mediador que orienta processos de autodescoberta e autonomia intelectual dos estudantes.

Por fim, superar o modelo tradicional de capacitação centrado em cursos expositivos, apostilas e tutoriais, torna-se condição essencial para que a formação dialogue com as necessidades reais da escola contemporânea. Essa ruptura não é apenas metodológica, mas epistemológica: desloca o professor do lugar de transmissor para o de criador, pesquisador e explorador, tal como as crianças fazem em sua relação espontânea com o novo. Ao assumir o prazer de inventar como elemento formativo, a docência aproxima-se da personalização, pois reconhece que ensinar é um ato de criação compartilhada, e que a tecnologia pode ampliar essa potência quando integrada de modo sensível e intencional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução entre tecnologias digitais e educação personalizada, desenvolvida ao longo deste capítulo, permitiu compreender que a educação personalizada não significa individualizar processos ou fragmentar o currículo, mas interpretar as condições concretas que tornam possível que cada estudante se constitua como sujeito de aprendizagem. Ao analisar os princípios de Víctor García Hoz (1970) em diálogo com os autores das tecnologias digitais na

educação, evidenciou-se que as tecnologias, quando integradas de modo crítico, tornam-se mediadoras de percursos formativos singulares, favorecendo expressão, autoria e autonomia. Elas ampliam o campo interpretativo do professor e potencializam ambientes nos quais a criança pode investigar, criar e significar o mundo a partir de suas próprias formas de ser e aprender.

A educação personalizada mediada por tecnologias depende de condições materiais, políticas e pedagógicas que sustentem as práticas docentes. Infraestruturas precárias, falta de suporte técnico, projetos descontinuados e desigualdade de acesso evidenciam que a inclusão digital é, antes de tudo, uma agenda ética, pois define quem pode ou não participar da cultura digital e, portanto, do processo de aprendizagem. As políticas públicas analisadas mostram que equidade e personalização não são planos separados, mas dimensões complementares: sem equidade não há personalização possível; com personalização, a equidade ganha densidade humana e pedagógica.

Finalmente, a formação docente emergiu como eixo vital para a integração entre tecnologias e educação personalizada. A fluência tecnológico-pedagógica, compreendida como movimento contínuo de reflexão, criação e interpretação, ressignifica o papel do professor como mediador, pesquisador e produtor de experiências educativas. Isso significa que a tecnologia, por si só, não produz mudança; ela se torna formativa quando o professor lê o contexto, reconhece as singularidades e transforma recursos digitais em oportunidades de aprendizagem significativa. Nesse sentido, o paradigma da educação personalizada oferece uma chave potente: ele reafirma que toda inovação tecnológica só se concretiza quando preserva e amplia aquilo que é profundamente humano: a relação, a escuta, a abertura ao outro e o reconhecimento da singularidade.

Assim, as reflexões construídas neste capítulo apontam para um horizonte de esperança crítica: a possibilidade de uma escola que integra tecnologias sem perder a centralidade da pessoa; que sustenta a inovação sem abandonar o cuidado; que amplia repertórios sem renunciar ao diálogo. Nessa escola, a personalização não é um projeto metodológico, mas um modo de existir na educação, mas um compromisso ético com a formação integral e com o direito de cada criança de aprender de modo singular, significativo e autoral.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Marcelo. Entrevista com Léa Fagundes sobre a inclusão digital. **NOVA ESCOLA** 01 de Agosto | 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/987/entrevista-com-lea-fagundes-sobre-a-inclusao-digital> Acesso em 10 jul. 2025.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 set. 2025.

BRITO, Rafael Silva et al. O uso da tecnologia na alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais IX CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96403>>. Acesso em: 25 set. 2025.

FAGUNDES, Léa. **Informática na educação: o desafio do novo**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011.

GADAMER, H.G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

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

GUERRERO, Javier; AHEDO, Josu. La educación personalizada según García Hoz. **Revista Complutense de Educación**. Madrid. 31(2)2020:153-161. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340361360_La_educacion_personalizada_segun_Garcia_Hoz. Acessado em: outubro de 2024.

HOZ, V.G. **Educação Personalizada**. Valladolid: Miñón, 1970.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018.

MATTOS MORISSO, Maríndia. A integração das tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 18, n. 43, p. e23184306, 2023. DOI: 10.36556/eol.v18i43.1445. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1445>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PEREIRA, Marcel Musse. Tecnologias digitais no ensino fundamental i: educação personalizada e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1568–1578, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11403. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11403>. Acesso em: 1 out. 2025.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP, NIED - Unicamp, 1993.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: **Contraponto**, 2005. 2 v.

Capítulo 30

O USO DO PODCAST NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INTERNACIONALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTO BILÍNGUEEmanuelli Coletti Barbosa⁶¹Jane Kelli Mazzonetto⁶²Sandra Jardim de Menezes Ferreira⁶³**1 INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea vivencia transformações profundas impulsionadas pelo avanço acelerado das tecnologias digitais, que, como afirma Moran (2005, p. 3), “abrem novas possibilidades de comunicação e expressão, alterando profundamente as formas de aprender, ensinar e interagir”. Nesse cenário, a escola é desafiada a revisitar suas práticas pedagógicas, buscando integrar recursos inovadores que dialoguem com os modos de vida, as linguagens e as necessidades dos estudantes do século XXI.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que a educação deve desenvolver a capacidade de utilizar múltiplas linguagens verbal, digital, sonora, visual e multimodal, como forma de participação crítica e criativa na sociedade. O documento reforça que o uso das tecnologias deve promover protagonismo, engajamento e autoria, princípios fundamentais para a formação integral. Nesse contexto, o podcast surge como recurso pedagógico que não apenas acompanha as demandas contemporâneas, mas também favorece a produção de conhecimento, a ampliação da escuta ativa e o exercício da oralidade em práticas discursivas significativas.

O uso do podcast no ambiente escolar possibilita uma imersão em práticas comunicacionais reais, criando condições para que os alunos se tornem produtores de conteúdo e ampliem suas competências linguísticas e argumentativas. Bacich, Moran e Almeida (2018, p. 42) afirmam que “as metodologias ativas estimulam o estudante a assumir uma postura protagonista na construção de sua aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade em processos colaborativos”. Desse modo, o podcast cumpre duplo papel: tecnológico e pedagógico.

Além disso, o projeto Podcast na Escola articula-se às discussões sobre internacionalização da educação básica, que, segundo Thiesen (2021, p. 47),

⁶¹ Mestranda em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Coordenadora pedagógica no Colégio La Salle Lucas do Rio Verde/MT. <https://lattes.cnpq.br/0855220191447756>

⁶² Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora da rede municipal de ensino de Esteiro/RS. <http://lattes.cnpq.br/4812253437615490>

⁶³ Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS (2025). Professora de Língua Portuguesa na Rede La Salle e na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Vinculada ao grupo de pesquisa em Cultura de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia na Educação e Memória Social UNILASALLE/CNPq. ORCID <https://orcid.org/0009-0000-1173-6732>.

constitui um movimento necessário “para ampliar a visão de mundo dos estudantes e possibilitar a formação de sujeitos globais, críticos e socialmente engajados”. A internacionalização, nesse contexto, não se restringe à mobilidade física, mas envolve a incorporação de práticas de ensino que conectem o local ao global.

Leask (2015, p. 58) defende que a internacionalização do currículo deve ser entendida como uma “integração intencional de dimensões internacionais, interculturais e globais nos conteúdos, métodos e avaliações”, perspectiva que se concretiza quando o podcast incorpora elementos bilíngues e promove experiências culturais ampliadas.

O conceito de *Internationalization at Home* (IaH), desenvolvido por Beelen e Jones (2015), reforça que a aprendizagem global pode ocorrer dentro da própria instituição de ensino, sobretudo por meio de práticas linguísticas e culturais que aproximam os estudantes de experiências internacionais. Nesse sentido, o podcast se torna um instrumento estratégico, permitindo que alunos produzam conteúdos em inglês e português, dialoguem com temas globais e ampliem suas competências interculturais.

Assim, esta pesquisa insere-se nesse cenário e busca compreender como o podcast pode contribuir para a inovação pedagógica e para a formação integral, crítica e global dos estudantes. Ao unir tecnologia, comunicação e internacionalização, o projeto promove aprendizagens complexas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que sustenta este estudo está organizada em três eixos articulados: (a) tecnologias digitais e inovação pedagógica; (b) oralidade, comunicação e autoria na educação; e (c) internacionalização e bilinguismo na educação básica.

2.1 Tecnologias digitais como mediadoras da inovação educativa

O podcast é um gênero digital de caráter predominantemente oral, que se consolidou como uma das formas mais populares de comunicação na era da internet, marcada pelo que Manuel Castells, (1999), denomina de sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela revolução tecnológica da informação e da comunicação, em que as transformações sociais acompanham a constante evolução das tecnologias. Ao longo do tempo, essas inovações se integraram ao nosso cotidiano, moldando e sendo moldadas por meio de novas formas de interação, produção e circulação de conteúdo.

Com origem no modelo de programas de rádio, ele se adapta às dinâmicas da cultura digital, permitindo a produção e o consumo de conteúdos em diferentes contextos e dispositivos. Nos últimos anos, essa mídia vem consolidando-se como uma potência na comunicação digital, devido à sua capacidade de produzir e compartilhar conteúdos sobre uma ampla variedade

de temas, alcançando diferentes públicos e nichos de interesse. Sua versatilidade a torna, atualmente, um importante meio de comunicação digital. De acordo com Lemos (2024, p. 14), o podcast pode ser definido como:

O podcast é assim um sistema de produção e difusão de arquivos sonoros que guardam similitudes com o formato dos programas de rádio. O sistema funciona da seguinte forma: com um computador doméstico equipado com um microfone e softwares de edição de som, o usuário grava um programa (sobre o que quiser), salva como arquivo de som (MP3, por exemplo) e depois torna-o disponível em sites que são indexados em agregadores RSS (Really Simple Syndication). O usuário baixa o arquivo para o computador e daí para seu tocador de MP3. O sistema, criado pelo ex-VJ da MTV americana Adam Curry, pressupõe a cadeia completa de produção e de distribuição. Podcasting é esse conjunto de tecnologias para produção e distribuição de conteúdo sonoro.

Quando o podcast surgiu, segundo Lemos (2024, p. 14), “o fenômeno era recente, mas o crescimento vertiginoso”, neste início, já existia inúmeras produções de podcasts. Esse crescimento resultou em uma ampla e diversificada oferta de conteúdo, abrangendo uma variedade de temas, países e línguas, o que evidenciava a adesão ascendente dessa forma de mídia.

Essa nova lógica comunicacional insere o podcast no ecossistema das mídias digitais, caracterizado pela descentralização, interatividade e autonomia na criação e circulação de conteúdo. Como apontam Cardoso e Villaça (2022, p. 115), “[...] o podcast, portanto, tem em seu DNA a possibilidade de se adaptar a mais de um tipo de mídia no ambiente digital”, ou seja, o podcast possui, por sua própria natureza, a capacidade de se integrar e se ajustar a diferentes formatos e plataformas dentro do universo digital, não se limitando a um único tipo de mídia, como áudio apenas, mas pode ser combinado com outros elementos, como imagens, vídeos ou até mesmo textos, dependendo da plataforma ou do objetivo do conteúdo. Essa versatilidade reforça sua condição de gênero digital multimodal, caracterizado pela articulação de múltiplas linguagens no ambiente virtual.

Esse cenário comunicacional se insere no contexto mais amplo da cibercultura, conceito que engloba as práticas sociais, culturais e comunicativas mediadas pelas tecnologias digitais em rede. De acordo com Santaella (2021, p. 23), “[...] as palavras ciberespaço e cibercultura foram as primeiras denominações que o universo e a cultura digital receberam.”, revelando desde cedo a percepção de que a internet não era apenas uma ferramenta tecnológica, mas um novo ambiente cultural e relacional. Nesse ambiente, os sujeitos não apenas consomem informação, mas também a produzem, compartilham e transformam, dando origem a novas formas de participação, expressão e aprendizagem. Assim, o podcast, como prática cibercultural, insere os estudantes nesse ecossistema ampliado de trocas culturais, permitindo que dialoguem com temas globais, acessem produções internacionais e se reconheçam como produtores situados em uma rede mundial de comunicação.

Santaella (2007), caracteriza a linguagem como mediadora universal e que as tecnologias cumprem o seu papel porque são, essencialmente, tecnologias de

linguagem. Nesse sentido, ela argumenta que esses processos de hibridização são fundamentais para o crescimento das linguagens, pois impulsionam a inovação e a adaptação das mídias às necessidades e possibilidades da sociedade digital:

[...] Enfim, o universo midiático nos fornece uma fartura de exemplos de hibridização dos meios, códigos e sistemas sónicos. São esses processos de hibridização que atuam como propulsores para o crescimento das linguagens. Não é à toa que as ecologias midiáticas, povoadas de linguagens dos mais diversos tipos, já tomaram literalmente conta do mundo. (Santaella, 2007, p. 81)

Assim, a autora diz que as diversas formas de comunicação e mídias estão repletas de exemplos de hibridização, nos quais se integram. Essa combinação não acontece de forma isolada, mas se funde em uma linguagem híbrida e complexa, que ela denomina hipermídia. Essa integração de texto, imagem, som e outros elementos, alterou a forma de como entendemos essas linguagens. Não são mais entidades separadas, mas se misturam para criar novas experiências de comunicação, mais complexas e interativas, características da era digital.

Assim, compreende-se que a sociedade em rede, moldada pela lógica da cibercultura e pelas transformações tecnológicas da comunicação, reconfigura os modos de produzir, acessar e compartilhar informações. Nesse cenário, o podcast se consolida como uma prática comunicativa característica da cultura digital, articulando oralidade, autoria e multiletramentos em formatos flexíveis e acessíveis. Sua inserção no contexto educacional representa não apenas o uso de um novo artefato, mas capaz de provocar experiências educativas alinhadas às exigências da cultura digital e às competências comunicativas do século XXI.

Para Moran (2005), as tecnologias digitais não podem ser vistas apenas como ferramentas adicionais na escola, mas como elementos estruturantes de uma nova cultura educacional. Ele afirma que “a inovação pedagógica depende menos dos dispositivos e mais da forma como reorganizamos os processos de ensinar e aprender” (MORAN, 2005, p. 6). Assim, o podcast se destaca como recurso que permite reorganizar esses processos, incorporando práticas colaborativas, investigação, comunicação e autoria.

Bacich, Moran e Almeida (2018) dizem que metodologias ativas são aquelas que colocam o estudante no centro da aprendizagem, dando-lhe voz, protagonismo e responsabilidade. O podcast se insere nesse paradigma porque envolve pesquisa, roteiro, planejamento, colaboração, comunicação e análise crítica — competências articuladas ao trabalho por projetos.

2.2 Oralidade, comunicação e produção de sentido

Diante das transformações promovidas pela cultura digital e pela emergência de novas práticas comunicacionais, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas educacionais. No ambiente escolar, os desafios relacionados ao desenvolvimento da oralidade exigem estratégias pedagógicas que dialoguem com os repertórios midiáticos dos alunos e com as demandas da sociedade em rede. Nesse contexto, o podcast se apresenta como um artefato didático potente, que possibilita o exercício da escuta ativa, da produção autoral e da compreensão

crítica de conteúdo. Ao articular diferentes linguagens e promover a participação dos estudantes, essa mídia contribui para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, como a leitura de múltiplos textos, a construção de sentidos, a argumentação oral e a apropriação crítica das tecnologias digitais no processo de aprendizagem.

Menezes (2018) argumenta que o podcast amplia as práticas comunicativas dos estudantes, especialmente no desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e da argumentação. A autora destaca que, ao produzir podcasts, os alunos “assumem papéis que demandam leitura cuidadosa, seleção de informações, síntese, clareza argumentativa e capacidade de antecipar possíveis dúvidas e interesses do público” (MENEZES, 2018, p. 220).

A abordagem dialógica e colaborativa defendida por Vygotsky (1998) ajuda a entender a potência pedagógica do podcast. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas. No contexto do projeto, cada episódio foi resultado de negociações coletivas, reescritas, ensaios e articulações entre diferentes integrantes dos grupos, promovendo aprendizagem colaborativa e desenvolvimento socioemocional.

2.3 Internacionalização, interculturalidade e bilinguismo

A internacionalização curricular, segundo Leask (2015), deve promover experiências culturais significativas para todos os estudantes, independentemente de sua participação em intercâmbios. O podcast, por incorporar conteúdos globais e práticas bilíngues, se torna um ambiente de internacionalização.

Thiesen (2021) reforça que práticas desse tipo ampliam a visão de mundo e ajudam a formar cidadãos globais. A UNESCO (2015) afirma que a educação para a cidadania global desenvolve empatia, respeito, compreensão intercultural e responsabilidade social, elementos presentes no projeto analisado.

Nesse sentido, o podcast configura-se não apenas como um ambiente de internacionalização, mas como uma ferramenta curricular estratégica para a internacionalização em casa (Internationalization at Home – IaH), conforme proposto por Beelen e Jones (2015). Por sua natureza digital, multimodal e de alcance transnacional, ele permite que os estudantes vivenciem situações reais de comunicação em língua adicional, dialoguem com temas globais e desenvolvam competências interculturais por meio da autoria e da colaboração.

Além disso, a produção de podcasts em contexto bilíngue potencializa o *translanguamento* (translanguaging) como prática pedagógica crítica (GARCÍA e WEI, 2014), na qual os alunos mobilizam todo seu repertório linguístico de forma criativa e significativa, indo além do bilinguismo instrumental. Dessa forma, o podcast opera como um espaço curricular internacionalizado, onde tecnologia, comunicação e cultura se entrelaçam para formar cidadãos globais (UNESCO, 2015) preparados para os desafios de um mundo interconectado.

Essas perspectivas teóricas fundamentam a proposta metodológica aqui descrita, na qual o podcast é utilizado como eixo estruturador de uma experiência pedagógica internacionalizada.

3 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interventiva, fundamentada na pesquisa-ação. Thiollent (2011, p. 20) explica que “a pesquisa-ação envolve a participação ativa dos sujeitos, orientando-se para a solução de problemas concretos e para transformações significativas no ambiente estudado”. Essa perspectiva é especialmente adequada a projetos pedagógicos, pois mobiliza reflexão contínua, participação coletiva e análise processual.

A investigação foi realizada ao longo do ano letivo, organizada em três grandes ciclos, que integraram planejamento, ação, reflexão e reconstrução das práticas. No primeiro trimestre, ocorreu a fase exploratória, com estudos sobre a história do podcast, análise de formatos de entrevistas e compreensão da estrutura desse gênero midiático. Houve também a elaboração dos roteiros iniciais e a definição da identidade visual do programa.

O segundo trimestre concentrou a fase de criação e desenvolvimento. Os estudantes participaram de oficinas técnicas sobre gravação, edição e produção de vinhetas, além de treinamentos de comunicação oral, entonação, postura e planejamento comunicativo. Esse período foi dedicado ao aperfeiçoamento das competências linguísticas, digitais e colaborativas.

No terceiro trimestre, realizou-se a produção final dos episódios no Laboratório de Podcast da escola, seguido pela edição e publicação nas plataformas digitais. Culminou-se com uma apresentação pública à comunidade escolar, fortalecendo o caráter social e formativo do projeto.

A avaliação ocorreu em três dimensões complementares:

- Autoavaliação dos estudantes, estimulando consciência metacognitiva;
- Avaliação processual dos professores, com registros observacionais e orientações contínuas;
- Avaliação final com convidados externos.

Segundo Minayo (2014), a avaliação qualitativa deve considerar a profundidade e a contextualização das falas e ações dos sujeitos, o que se mostrou fundamental para compreender os avanços dos estudantes em competências comunicativas, socioemocionais e linguísticas.

3.1 Procedimentos e cronograma da pesquisa

O projeto foi estruturado em três trimestres, contemplando as seguintes etapas:

1º Trimestre - Pesquisa e Planejamento Inicial

- Estudo da história e evolução do podcast.
- Análise de diferentes formatos e estilos de entrevistas.

- Escolha do nome e identidade visual do podcast.
- Investigação sobre estrutura de roteiros e formas de condução de entrevistas.

Perguntas norteadoras:

- O que é Podcast?
- A origem dos Podcasts.
- Podcast como ferramenta para o aprendizado na Educação.
- A importância do planejamento para o Podcast: roteiro, convidados, tema, ensaio prévio, etc.
- A relevância da escolha da temática.
- Quais os recursos que podem ajudar no desenvolvimento do Podcast (edição de som, texto, vídeo, etc)?
- Como são planejadas as perguntas em entrevistas?
- A linguagem utilizada é formal ou informal?
- Quais informações os entrevistadores já possuem sobre os entrevistados?

2º Trimestre - Desenvolvimento e Estruturação

- Elaboração dos roteiros dos episódios, incluindo script, duração e convidados.
- Produção da vinheta e elementos sonoros.
- Treinamento para apresentação e condução das entrevistas.
- Planejamento de divulgação e transmissão dos episódios.

3º Trimestre - Gravação e Apresentação

- Realização das gravações no Laboratório de Podcast parceiro.
- Edição e finalização dos episódios.
- Publicação em plataformas como Youtube e transmissão ao vivo via Instagram.
- Apresentação do projeto à comunidade escolar.

O cronograma foi estruturado de forma progressiva, permitindo que cada etapa se consolidasse como parte de um ciclo formativo crescente.

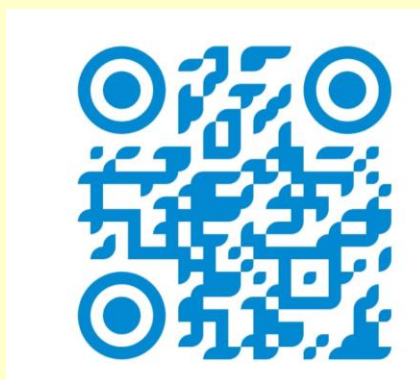
3.2 Registro Audiovisual e Material Suplementar

Para garantir transparência metodológica e enriquecer a análise qualitativa, todo o processo de produção foi documentado em formato audiovisual, incluindo:

- Sessões de planejamento e roteirização;
- Oficinas técnicas de gravação e edição;
- Momentos de gravação no Laboratório de Podcast;
- Depoimentos de estudantes sobre a experiência.

Esse acervo está disponível publicamente por meio do QR Code abaixo, permitindo que leitores e pesquisadores acessem os bastidores da execução prática do projeto, complementando a descrição textual com evidências sensoriais e contextuais, à luz da abordagem multimodal e digital na pesquisa qualitativa (Flick, 2018).

Figura 1: QR Code com acesso ao material audiovisual dos bastidores do projeto “Podcast na Escola”.



Fonte: Acervo da pesquisa⁶⁴

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados alcançados demonstraram avanços pedagógicos, linguísticos e socioemocionais expressivos. Primeiramente, observou-se melhora significativa na oralidade, com maior clareza, fluidez e confiança na fala dos estudantes. Muitos relataram superação da timidez e aprimoramento da argumentação.

Além dos avanços em oralidade e autonomia, a análise dos episódios produzidos revela a emergência de práticas translíngues (GARCÍA & WEI, 2014) como estratégia comunicativa criativa. Os estudantes não apenas alternavam entre português e inglês de forma instrumental, mas mesclavam repertórios linguísticos para construir sentido, negociar roteiros e articular argumentos em contextos bilíngues autênticos. Esse fenômeno foi particularmente evidente nos bastidores das gravações (disponíveis via QR Code), onde a comunicação espontânea entre os pares demonstrava um uso fluido e estratégico de ambas as línguas, não como códigos separados, mas como recursos integrados de expressão e pensamento.

Essa prática corrobora a ideia de que o podcast, em contexto bilíngue, funciona como um ambiente de internacionalização curricular (LEASK, 2015; BEELEN e JONES, 2015), no qual a língua adicional não é apenas objeto de estudo, mas instrumento de autoria, colaboração e engajamento global. Os episódios produzidos, ao tratarem de temas como sustentabilidade, diversidade

⁶⁴ O material está hospedado no Google Drive e pode ser acessado via leitor de QR Code ou link direto: <https://acesse.one/PiKEi>.

cultural e inovação tecnológica, permitiram que os estudantes articulassem vozes locais e globais, exercitando a cidadania global (UNESCO, 2015) de forma crítica e propositiva.

A autonomia discente também foi fortalecida. Os estudantes aprenderam a gerenciar etapas complexas, como pesquisa temática, escrita de roteiros, edição e análise crítica. Como destaca Bacich et al. (2018), a autonomia é uma das competências mais potentes das metodologias ativas.

A dimensão bilíngue favoreceu o desenvolvimento da fluência e da competência comunicativa em inglês, especialmente por envolver situações reais de comunicação. As produções bilíngues ampliaram a internacionalização do currículo e aproximaram os estudantes de práticas globais.

Outro aspecto relevante foi o engajamento comunitário. As famílias, professores e a comunidade escolar acompanharam, comentaram e celebraram os episódios, fortalecendo vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento.

Do ponto de vista institucional, o projeto consolidou-se como prática inovadora alinhada ao ODS 4, educação de qualidade, promovendo equidade, inclusão e oportunidades para todos fortalecendo vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento.

Quadro 1: síntese das principais competências desenvolvidas e suas interfaces teóricas

Competência Desenvolvida	Evidências Observadas (exemplos do projeto)	Relação com a Fundamentação Teórica
Oralidade e comunicação	Melhoria na fluidez, clareza e entonação nas gravações; superação da timidez em entrevistas; uso de estratégias discursivas (ex.: introdução, desenvolvimento, conclusão).	MENEZES (2018): podcast como ferramenta de desenvolvimento da oralidade e argumentação.
Autonomia e protagonismo	Autogestão das etapas (pesquisa, roteiro, gravação, edição); tomada de decisão em grupo; resolução de problemas técnicos e comunicativos.	BACICH, MORAN e ALMEIDA (2018): metodologias ativas e protagonismo discente.
Competência bilíngue e translíngue	Uso estratégico de português e inglês na mesma produção; alternância de línguas para explicar conceitos; criação de vinhetas e chamadas em ambas as línguas.	GARCÍA e WEI (2014): <i>translanguaging</i> como prática pedagógica crítica; THIESEN (2021): internacionalização na educação básica.
Competência digital e midiática	Domínio de softwares de edição de áudio (Audacity, Anchor); gravação em estúdio; publicação em plataformas digitais (YouTube, Spotify).	LEMOS (2024): podcast como gênero digital e prática cibercultural.
Colaboração e socioemocional	Trabalho em equipe na elaboração de roteiros; escuta ativa durante as entrevistas; feedback entre pares; gestão de conflitos em grupo.	VYGOTSKY (1998): interação social como mediadora do desenvolvimento.

Consciência global e intercultural	Escolha de temas com relevância global (ex.: mudanças climáticas, diversidade); entrevistas com convidados de diferentes contextos culturais; reflexão crítica sobre perspectivas internacionais.	UNESCO (2015): educação para a cidadania global; LEASK (2015): internacionalização do currículo.

Fonte: Dados da pesquisa, observação participante e análise dos episódios produzidos (2025).

Conforme evidenciado ao longo desta análise, o projeto Podcast na Escola promoveu avanços significativos nas dimensões pedagógica, linguística, digital e socioemocional dos estudantes. A sistematização apresentada no Quadro 1 não apenas resume as competências desenvolvidas e suas evidências empíricas, mas também explicita a articulação entre teoria e prática, reforçando o podcast como recurso estruturante de um currículo inovador, bilíngue e internacionalizado.

Os resultados demonstram que a integração intencional de tecnologias digitais, metodologias ativas e perspectivas globais pode transformar o ambiente de aprendizagem, preparando os estudantes não apenas para dominar linguagens, mas para atuar como autores críticos, colaborativos e interculturalmente conscientes. Essas conquistas fundamentam as reflexões e projeções que se seguem nas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Podcast na Escola demonstrou ser uma prática pedagógica rica, significativa e inovadora, capaz de integrar tecnologia, comunicação, bilinguismo e internacionalização. Ele se insere no movimento contemporâneo de reinvenção das práticas de ensino, valorizando a autoria dos alunos e promovendo aprendizagens profundas e contextualizadas.

Conforme Moran (2005, p. 9), “reinventar a educação exige integrar as tecnologias de modo criativo e crítico, transformando o aluno em sujeito ativo do processo”. O podcast concretiza esse princípio ao permitir que os estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas também produzam cultura, dialoguem com o mundo e se reconheçam como protagonistas de sua formação.

A articulação entre oralidade, bilinguismo, cidadania global e metodologias ativas evidenciou que o podcast é uma ferramenta capaz de promover aprendizagens complexas e alinhadas aos desafios do século XXI. Projeta-se, como continuidade, expandir o projeto para outras disciplinas, consolidar parcerias interinstitucionais e fomentar a publicação dos episódios em redes internacionais.

Para além dos resultados discutidos, este estudo oferece implicações relevantes para a formação docente e as políticas educacionais. A integração do podcast como prática pedagógica internacionalizada demanda não apenas infraestrutura tecnológica, mas principalmente formação continuada de professores em metodologias ativas, educomunicação e abordagens interculturais (LEASK, 2015; THIESEN, 2021). Sugere-se que redes de educação

básica incorporem em seus planos pedagógicos estratégias de *Internationalization at Home* (IaH), utilizando recursos digitais acessíveis para promover a cidadania global desde os anos iniciais.

Embora os resultados sejam promissores, reconhecem-se as limitações contextuais do estudo, realizado em uma escola privada com recursos tecnológicos estruturados. Pesquisas futuras poderiam investigar a viabilidade e os impactos de projetos similares em contextos públicos e com menor infraestrutura, bem como realizar estudos longitudinais que avaliem a retenção das competências desenvolvidas. Ademais, abre-se espaço para investigações que articulem podcast, multimodalidade e avaliação formativa em larga escala, inclusive com o uso de metodologias mistas e análise de dados digitais.

Em síntese, o podcast confirma-se não como um fim, mas como um meio potente para a reinvenção da escola – uma escola que fala, escuta, cria e se conecta com o mundo. Este estudo reforça que o podcast não é apenas um recurso tecnológico, mas uma prática pedagógica transformadora, capaz de desenvolver competências cognitivas, comunicativas, socioemocionais e interculturais, contribuindo para uma formação integral, crítica e planetária.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José; ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. **Redefining Internationalization at Home**. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CARDOSO, Marcelo; VILLAÇA, Lenise. Podcast no Brasil: disrupção de modelos de comunicação ou submissão à lógica de grupos hegemônicos de poder? **Revista Alterjor**, v. 25, n. 1, p. 111-126, 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 119-137.
- FIDALGO, Fernando. Podcast e Educação: novos caminhos para a aprendizagem. **Revista de Educação e Comunicação**, 2009.
- FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. 6ª ed. Sage, 2018.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. London: Routledge, 2015.
- LEMOES, André. **Podcast: emissão sonora, futuro do rádio e cibercultura**. Radiofonias – **Revista de Estudos em Mídia Sonora**, Mariana-MG, v. 15, n. 1, p. 12-17, jan./abr. 2024.
- MENEZES, Ana Paula. O uso do podcast na sala de aula: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Hucitec, 2014.

- MORAN, José. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Processo de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.
- SANTAELLA, Lúcia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. As linguagens como antídotos ao midiacentrismo. **MATRIZES**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 75-97, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIESEN, Juarez da Silva. **Internacionalização da Educação Básica**: políticas, práticas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2021.
- UNESCO. **Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives**. Paris: UNESCO, 2015.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 31

JUVENTUDES QUE ESCRIVEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA REDAÇÃO NA ERA DIGITALIsabelle Menezes Ferraz⁶⁵Max Eduardo Vieira Sarubi⁶⁶Rafael Dutra da Rosa⁶⁷**1 INTRODUÇÃO**

A compreensão das juventudes constitui um campo complexo e multifacetado, marcado por dimensões históricas, culturais e sociais que moldam a construção da identidade jovem. Definir as juventudes em um único conceito tornou-se inviável, uma vez que os jovens se inserem em contextos diversos que orientam seus modos de ser e agir. Essa pluralidade é evidente na história brasileira, seja nos movimentos culturais inspirados por modelos estrangeiros, no engajamento político durante períodos de repressão, ou nos processos de redemocratização, demonstrando que a juventude se constrói a partir de um contínuo diálogo entre identidade individual e realidade social.

Nesse cenário, a escola surge como um espaço estratégico para o desenvolvimento integral das juventudes, oferecendo oportunidades de construção de saberes, convivência social e projeção de futuro. Entretanto, enquanto promove vivências enriquecedoras, a instituição escolar também pode impor limitações, ao restringir expressões culturais e práticas juvenis por meio de normas e regras institucionais. Reconhecer a escola como espaço formativo implica, portanto, não apenas disponibilizar experiências de aprendizado, mas também promover o protagonismo dos jovens, que se manifestam quando estes são capazes de atuar criticamente e de forma criativa no ambiente educativo.

A escrita, nesse contexto, assume papel central. Considerada uma prática social de linguagem, sua importância transcende o domínio das regras gramaticais, atuando como ferramenta de reflexão, autonomia intelectual e expressão crítica. A incorporação de multiletramentos possibilita aos estudantes desenvolverem competências comunicativas alinhadas à diversidade cultural e tecnológica contemporânea. Assim, a prática de escrita integrada não apenas enriquece o currículo de Língua Portuguesa e Redação, mas também amplia as

⁶⁵ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira, possui pós-graduação em Língua Portuguesa. E-mail: isabelle.202520343@unilasalle.edu.br

⁶⁶ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas. Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior da Amazônia – IESA Faculdade Martha Falcão. Possui pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho com capacitação para magistério pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade Damásio de Jesus. E-mail: max.202520355@unilasalle.edu.br

⁶⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduado em Teologia pela Universidade La Salle, possui pós-graduação em Gestão de Pessoas e Gestão de Pastoral. E-mail: rafael.202032355@unilasalle.edu.br

possibilidades de protagonismo juvenil, ao conectar aprendizagem, expressão e participação social.

Diante desse panorama, emerge a necessidade de compreender os desafios educacionais contemporâneos, como, por exemplo, a cultura digital, que se colocam na interface entre a diversidade das juventudes, a função formativa da escola e a prática de escrita crítica e multimodal. A análise desses desafios é fundamental para repensar políticas, metodologias pedagógicas e práticas curriculares que efetivamente promovam a participação ativa, o desenvolvimento integral e a construção de identidades juvenis significativas.

2 A CULTURA DIGITAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As constantes evoluções da tecnologia vêm sistematicamente alterando as relações sociais, econômicas e culturais, criando-se uma cultura digital que norteia, de um modo em geral, a existência contemporânea, refletindo inclusive na educação. Essa nova roupagem transcende meras ferramentas tecnológicas, pois atingem as dinâmicas das interações interpessoais. No âmbito educacional, embora a utilização de tecnologias digitais aponte para avanços inovadores, elas impõem desafios que necessitam de uma análise mais criteriosa a fim de se evitar desigualdades e perdas cognitivas.

De acordo com Lopes e Ribeiro (2024), diante desta transformação social, é necessária uma análise multifacetada dos impactos na educação, abordando três eixos interligados: os efeitos psicossociais na subjetividade humana, as práticas pedagógicas emergentes impulsionadas pela tecnologia e uma perspectiva crítica sobre a equidade tecnológica.

No campo dos efeitos psicossociais, a investigação serve para verificar como o contato constante com telas e algoritmos interfere no crescimento emocional e cognitivo, podendo levar ao aumento dos riscos de dependência e déficit da atenção.

Já as práticas pedagógicas emergentes, por sua vez, examinam metodologias híbridas que utilizam plataformas digitais para adaptar o ensino às necessidades individuais, enquanto a equidade tecnológica revela disparidades no acesso a estes recursos, evidenciadas através dos contextos socioeconômicos desiguais. O levantamento dessas informações é importantíssimo para se desenvolver metodologias educacionais que não apenas integrem as ferramentas digitais, mas que também avaliem seus riscos e promovam um desenvolvimento humano integral.

Para tanto, é imperioso que a análise deste estudo se fundamente na integração das discussões sobre subjetividade humana e os impactos psicossociais da digitalização (Lopes; Ribeiro, 2024) com a exploração das práticas pedagógicas emergentes (Silva; Costa, 2023). Cumulativamente, a análise crítica sobre a equidade tecnológica (Relatório Gem, 2023), expondo as disparidades e desafios inerentes à implementação tecnológica em grande escala,

e busca construir uma análise robusta sobre a complexa relação entre cultura digital e educação.

2.1 Impactos Psicossociais da Digitalização

Estamos vivendo a era da sociedade digital, com telas e algoritmos presentes praticamente em todos os lugares, de modo a influenciar de forma profunda e sutil a mente humana, especialmente na educação.

Lopes e Ribeiro (2024) apontam que a digitalização promete conexões e acesso a informações, mas podem acarretar uma série de impactos psicossociais negativos que merecem um olhar mais crítico. Tal mudança altera as relações humanas, ao focar na rapidez no imediatismo e engajamento ao invés de profundidade emocional e cognitiva. A manipulação de desejos é uma característica central do capitalismo informacional, onde algoritmos são projetados para capturar e direcionar a atenção dos usuários, moldando suas preferências e comportamentos de consumo. Essa lógica algorítmica, ao invés de promover a autonomia, tende a padronizar a individualidade, transformando o sujeito em um mero dado a ser processado e monetizado. Na esfera educacional, isso se manifesta em práticas que incentivam o consumo passivo de conteúdo digital, limitando o desenvolvimento de uma subjetividade crítica e autônoma.

Há uma grande preocupação com os efeitos cognitivos da transformação tecnológica, em especial nas crianças e adolescentes. A exposição por longas horas a telas e as constantes interrupções de notificações digitais contribuem para a fragilidade da atenção e foco, dificultando a concentração em tarefas que exigem concentração elevada.

Desmurget, citado em Lopes e Ribeiro (2024) aponta para a diminuição da capacidade de leitura profunda e de pensamento crítico, essenciais para o aprendizado complexo, o que compromete o potencial educacional pleno desses indivíduos. Além da afetação do cognitivo, as relações interpessoais modificadas para relações estritamente medidas por dispositivos digitais podem comprometer o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, condição fundamental para a criação de relacionamentos interpessoais saudáveis e para a percepção de nuances da comunicação não verbal.

O que se evidencia é que a dependência de telas e a busca incessante por validação social em plataformas digitais podem levar a quadros de ansiedade, depressão e isolamento, impactando diretamente o bem-estar psicossocial dos indivíduos. Esses efeitos podem se agravar no ambiente escolar, onde a ausência de interações presenciais pode enfraquecer laços sociais, comunitários e emocionais necessários ao ensino e aprendizado.

A perda de autonomia é um tema recorrente na crítica à sociedade digital. Inspirando-se em pensadores como Freud e Marcuse (Lopes; Ribeiro, 2024), pode-se supor que o processo de evolução tecnológica, ao invés de libertar o indivíduo, o aprisiona em novas formas de controle e vigilância. A massificação a estímulos digitais e a satisfação instantânea disponibilizadas pelas plataformas

digitais podem segregar a capacidade de adiar a recompensa além do engajamento em atividades que exigem esforço e persistência.

Vygotsky, também referenciado em Lopes e Ribeiro (2024) nos lembra da importância da mediação social e cultural no desenvolvimento cognitivo; contudo, a mediação digital, quando não é conscientemente direcionada, pode desviar-se de seu potencial construtivo, levando a uma superficialização das interações e do conhecimento. O chamado capitalismo informacional transforma a atenção e os dados pessoais em produtos de mercado, comercialização, não apenas explora o tempo e a energia dos usuários, mas também robotiza a experiência humana, inibindo a diversidade de pensamento e a capacidade de resistência crítica.

A educação, neste cenário, possui um enorme desafio de estimular a autonomia e o senso crítico em um ambiente digital que, por vezes, caminha em direção oposta.

2.2 Práticas Pedagógicas Emergentes

A evolução das práticas tecnológicas, apesar de seus aparentes desafios psicossociais, também proporciona o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras que prometem transformar o processo de ensino-aprendizagem.

Silva e Costa (2023) exploram como tecnologias emergentes, como plataformas online, inteligência artificial (IA), realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV), e o ensino híbrido, estão redefinindo as possibilidades educacionais. Essas ferramentas não apenas expandem o acesso ao conhecimento, mas também fomentam abordagens mais dinâmicas e inclusivas no ambiente escolar. No entanto, seu sucesso depende de uma integração pensada que equilibre a inovação com os princípios pedagógicos fundamentais.

É bem verdade que as plataformas online, por exemplo, proporcionam comodidade e uma gama de recursos educacionais, permitindo que o aprendizado ocorra em diferentes formas, tempos e espaços. Por sua vez, a Inteligência Artificial possui o potencial de personalizar o ensino, adequando o tema de ensino e o ritmo de aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno, pontuando as lacunas de conhecimento e oferecendo feedback imediato.

Não obstante, as tecnologias como RA e RV proporcionam experiências de aprendizado imersivas e interativas transformando conceitos abstratos em algo tangível e palpável, como a geração de simulações de experiências científicas em ambientes virtuais. Portanto, o modelo de ensino híbrido, se mostra como uma excelente alternativa ao integrar o melhor dos formatos online e presenciais, pois oferece uma abordagem mais flexível que pode otimizar a interação e a autonomia do aluno.

Silva e Costa (2023) expõem que os benefícios dessas práticas são inegáveis: maior engajamento dos alunos, personalização do aprendizado, acessibilidade para estudantes com diferentes necessidades e a possibilidade de superar barreiras geográficas. Essas inovações podem enriquecer o processo educativo, tornando-o mais relevante e motivador para gerações imersas na

cultura digital. Ademais, elas promovem uma educação mais democrática, ao disseminar o acesso a conteúdo de altíssimas qualidades, onde antes eram restritos a uma base da sociedade com maior poder aquisitivo.

É bem verdade que as implementações eficazes dessas tecnologias enfrentam uma série de desafios, em decorrência das barreiras sociais no qual estamos inseridos, pois o acesso desigual a dispositivos e conectividade podem agravar as discrepâncias educacionais existentes.

Além disso, é de suma importância que haja o treinamento adequado dos professores para a utilização dessas tecnologias, pois sem uma capacitação adequada, essa metodologia de ensino pode sucumbir e ser uma grande barreira para o ensino e aprendizagem em decorrência do seu mau emprego, perdendo seu potencial transformador.

As tecnologias emergentes, se não forem encaradas como medidas de uma abordagem pedagógica consciente, podem gerar inconsistentemente impactos psicossociais negativos. Como na utilização da IA focada apenas na eficiência e no consumo de conteúdo, podem engessar o pensamento e a criatividade ao invés de promover o pensamento crítico e a autonomia. Assim como a utilização massiva dos recursos de RA/RV, sem que haja a devida orientação sobre o tempo de tela e a interação social, pode aumentar o vício em telas e o déficit da atenção.

Silva e Costa (2023) afirmam que quando a tecnologia é concebida como uma ferramenta mediada por professores, e não como um fim em si mesma, seu potencial para mitigar esses impactos é enorme. Professores capacitados podem utilizar a IA para identificar dificuldades de aprendizagem e intervir de forma humana, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Eles podem guiar os alunos no uso crítico de plataformas online, ensinando-os a discernir informações e a interagir de forma ética.

As interações proporcionadas por RA/RV podem ser equilibradas com atividades colaborativas e discussões em sala de aula, o que fortalece as relações sociais. O olhar do docente preparado para identificar os pontos que precisam de ajustes é um importante ator na construção para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da criatividade. A cultura digital na educação, portanto, não se define pela mera presença de dispositivos, mas pela forma como a tecnologia é integrada pedagogicamente para enriquecer a experiência humana de aprendizagem.

2.3 Perspectiva Crítica sobre Equidade Tecnológica

Por mais que sejamos entusiastas sobre as inovações digitais na educação, é preciso adotar um olhar mais crítico sobre a equidade tecnológica, conforme detalhado no Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório Gem, 2023). O processo de evolução tecnológico, atualmente longe de ser um estreitamento para as desigualdades sociais e educacionais, em razão das múltiplas condições sociais em que vivemos, pode, na verdade, agravá-las se não for acompanhada de políticas públicas robustas e intencionais.

Tal abordagem crítica nos revela como a tecnologia, sem o devido ao uso, pode perpetuar ciclos de exclusão ao invés de promover inclusão universal no acesso ao conhecimento. Isto pode ser demonstrado com base na escassez de dispositivos, da conectividade à internet de alta qualidade e no fornecimento elétrico estável em comunidades distantes dos grandes centros comerciais, que dificulta o acesso pleno ao ensino digital para milhões de estudantes.

A aparente exclusão social e tecnológica transcende o mero acesso físico, corroboram com as deficiências em letramento digital e na proficiência para utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira eficaz. Diante da pobreza evidente, tais limitações não apenas criam obstáculos para o aprendizado remoto, mas também usurpam a preparação para um futuro dominado pela tecnologia, perpetuando e ampliando as disparidades socioeconômicas de forma alarmante.

O Relatório GEM (2023) adverte sobre a prevalência de evidências enviesadas que frequentemente sustentam a adoção de tecnologias educacionais, em decorrência dos muitos estudos e relatórios são financiados por empresas de tecnologia, cujos interesses comerciais podem influenciar os resultados, superestimando os benefícios e minimizando os riscos.

Essa dependência de dados parciais dificulta a formulação de políticas baseadas em evidências neutras e impede uma avaliação honesta do custo-benefício real das soluções digitais. A dualidade da tecnologia é evidente: enquanto ela promete acesso e inclusão para alguns, ela pode simultaneamente gerar novas formas de exclusão e marginalização para outros, aprofundando as divisões sociais e econômicas.

Já para os governos, os desafios são extremamente complexos no acompanhamento da rápida evolução tecnológica, superando a sua capacidade de criar marcos regulatórios adequados para proteger a privacidade dos dados dos alunos, garantir a segurança cibernética e assegurar a qualidade pedagógica dos recursos digitais. Obstáculos são frequentemente enfrentados, como os custos econômicos e ambientais da digitalização educacional com a aquisição e manutenção de infraestrutura tecnológica, atualizações constantes de hardware e software, o consumo de energia e entre outros fatores financeiro significativos para se implantar, ainda que de forma satisfatória, um sistema educacional virtualizado, em especial em países em desenvolvimento.

3 JUVENTUDES E ESCOLA: IDENTIDADES E LINGUAGENS

Para Santana, Rocha e Pasqualli (2023, p. 217), definir as juventudes em um único conceito não se apresenta mais como uma realidade viável, pois elas estão alocadas em contextos multifacetados que acabam moldando seu modo de ser e agir. Diferentes manifestações históricas e culturais no Brasil contribuíram em seus processos evolutivos, como os movimentos culturais juvenis inspirados na Europa e nos Estados Unidos, o engajamento político durante a recessão da Ditadura Militar e o processo de redemocratização no final dos anos 80 no Brasil. Portanto, conhecer as juventudes é um ato de discernimento e não uma simples

associação genérica a um *status quo*, pois os jovens vão construindo sua identidade a partir da realidade em que estão inseridas e acolhidas.

As identidades juvenis, ao ponto que se constroem e se manifestam, individual ou coletivamente, são caracterizadas pelos contextos em que se encontram. Ao serem construídas dentro de um ambiente com normas, como é o caso da escola, que é marcada como um ambiente pouco aberto às culturas juvenis, promove-se uma forma de silenciamento de suas manifestações, pouco se difundem (Santana, Rocha, Pasqualli, p. 218).

As juventudes se caracterizam a partir de um processo evolutivo e organizacional de sua vida comunitária, onde as pautas econômicas, sociais e culturais se tornam pontos fundamentais para o desenvolvimento de sua personalidade. Ademais, os jovens acabam por construir sua identidade quando se mostram participativos nas constantes mudanças históricas (Lima, Moura, 2024, p.4). Dayrell (2007), nos exemplifica sobre a influência do ambiente na formação das juventudes:

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

A partir da lógica de os jovens constituírem-se dentro de seus contextos (que são muitos), a escola também se apresenta como um dos caminhos fundamentais na formação integral das juventudes, pois nesse espaço é potencializado inúmeras vivências e oportunidades, como a construção dos saberes, a convivência social e a projeção do seu futuro. Entretanto, no mesmo sentido que a escola oferece tais possibilidades, as juventudes sinalizam que o ambiente escolar não é suficientemente capaz de suprir totalmente suas necessidades, em razão desses mesmos atores analisarem criticamente a escola como um lugar que pré-determina suas expectativas e experiências sob documentos normativos e regras que poderão limitar as suas ações enquanto sujeitos (Dayrell, 2007, p.1118). Diante a esse cenário, o governo brasileiro, junto ao Ministério da Educação e seus conselhos, vem articulando inúmeras formas de repensar as metodologias pedagógicas implementadas nas instituições de ensino, visando, além de uma nova forma de estabelecer um vínculo com o ensino-aprendizagem, desenvolver ações que viabilizem a valorização das diversas expressões juvenis.

Neste contexto, destaca-se nos últimos anos a implementação de novas políticas educacionais no Ensino Médio, visando oferecer aos jovens estudantes itinerários formativos que despertem o interesse pelo aprendizado, fomentem o protagonismo juvenil e oportunizem o poder de escolha de sua jornada estudantil. Mesmo com essa iniciativa, o cenário ainda se apresenta desafiador e complexo, pois o protagonismo não se resume a uma simples escolha de itinerários. As juventudes precisam enxergar na escola um ambiente que consolide a construção

de sua autonomia. Aqui, podemos analisar um estudante como construtor do seu aprendizado munido de suas experiências anteriores. Ainda assim, a escola não deve se eximir da responsabilidade de fornecer caminhos para o desenvolvimento de suas competências e habilidades (Forneck *et.al*, 2024).

A prática protagonica das juventudes é uma temática que vem alimentando os debates no campo da educação há um certo período. O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos principais difusores dessa terminologia, afirmou que o protagonismo é efetivado a partir uma prática pedagógica que preze pela presença, pelo estar junto nos processos:

A capacidade de fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando não é, como muitos preferem pensar, um dom, uma característica pessoal intransferível de certos indivíduos, algo de profundo e incommunicável. Ao contrário, esta é uma aptidão que pode ser aprendida, desde que haja, da parte de quem se propõe a aprender, disposição interior, abertura, sensibilidade e compromisso para tanto. Efetivamente, a presença não é alguma coisa que se possa apreender apenas ao nível da pura exterioridade (Costa, 1991, p16-17).

As juventudes utilizam diversas maneiras de estabelecerem sua criticidade. Algumas ferramentas que a escola viabiliza, como a prática da leitura e da escrita, corroboram para os jovens estudantes solidificarem uma visão crítica, interpretativa e argumentativa dos fatos da vida, bem como a construção de sua intelectualidade e cidadania (Schneider, Sousa, Martins E Teixeira, 2024).

É importante reconhecer que o hábito da leitura da escrita tem sido pauta de amplos debates no campo educacional ao longo dos tempos. Entretanto, Schneider, Sousa, Martins e Teixeira (2024), nos sinaliza que, mesmo com todo esse aporte teórico e de pesquisa, percebe-se constantemente a dificuldade dos estudantes em performar adequadamente na produção textual.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil são os principais indicadores de resultados que comprovam essa preocupante situação. Para o aprimoramento desta prática, faz-se necessário entender que leitura e escrita, mesmo que sejam elementos pares, precisam ser difundidos dentro de suas especificidades do currículo.

Da mesma forma que o ambiente determina como o jovem se identifica, o hábito de ler e escrever também se aplica nesse cenário. Jovens que estão enquadrados em um contexto social mais privilegiado tendem a performar com resultados mais significativos, em vista por terem mais acessos a recursos e ambientes que valorizem a leitura e escrita a partir da infância e até mesmo do ciclo familiar.

Por fim, a BNCC nos indica (2018, p. 473) que as juventudes também utilizam diversos métodos de expressão e de produção intelectual, “como a música, produções visuais, moda, internet, podcast, gírias e tantas outras diferentes maneiras de ser e estar no mundo”. Se for inferida a devida observância de tais itens, os jovens sentirão pertencentes à escola e consequentemente conseguirão transcrever essas informações em suas atividades estudantis e, no caso do estudo deste artigo, em suas produções textuais.

3.1 A escrita em foco: língua portuguesa, redação e currículo

A centralidade da escrita no ensino de Língua Portuguesa revela-se essencial em um contexto educacional que busca formar sujeitos críticos, capazes de interagir de maneira eficaz em diferentes práticas sociais de linguagem. Ao articular redação, currículo e uso da língua, evidencia-se que escrever não é apenas dominar regras gramaticais, mas compreender a função social dos textos, seus gêneros, seus suportes e suas finalidades comunicativas.

Assim, pensar a escrita no currículo significa reconhecer seu papel formativo, sua potência para desenvolver autonomia intelectual e sua importância na construção de competências linguísticas que dialogam com as demandas da sociedade atual.

Os multiletramentos são fundamentais para que o estudante compreenda e produza sentidos em uma sociedade atravessada por múltiplas linguagens, mídias e tecnologias. Eles ampliam o conceito tradicional de leitura e escrita, incorporando recursos visuais, sonoros, digitais e interativos que fazem parte das práticas comunicativas atuais. Como afirma Roxane Rojo, *“os multiletramentos referem-se à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos”*, apontando para a necessidade de que o ensino de língua portuguesa dialogue com essa diversidade.

Assim, o currículo deve considerar práticas que integrem diferentes formatos de expressão, preparando o aluno para participar criticamente de variados contextos sociais. Nesse cenário, a prática da escrita assume papel central, pois possibilita ao estudante não apenas organizar ideias, mas também transitar entre diferentes gêneros, modos de linguagem e finalidades comunicativas.

Ao escrever, o aluno experimenta formas variadas de produção textual, do texto acadêmico aos formatos multimodais digitais, desenvolvendo competências que fortalecem o processo de multiletramento. A escrita torna-se, portanto, um exercício de construção de sentido, reflexão e autoria, contribuindo para que o sujeito compreenda e atue de modo mais crítico e criativo nas práticas sociais mediadas por múltiplas linguagens.

3.2 Multiletramentos e práticas significativas no ensino da escrita

As práticas de multiletramento podem ser colocadas em ação quando o professor integra diferentes linguagens (verbal, visual, sonora e digital) nas atividades de leitura e produção de textos. Por exemplo, ao propor que os alunos analisem um vídeo jornalístico e o comparem a uma notícia escrita, o docente estimula a compreensão de como os sentidos são construídos por meio de imagens, entonação, trilhas sonoras e escolhas linguísticas.

Essa abordagem está alinhada à reflexão de Rojo sobre a contemporaneidade: *“Vivemos em uma sociedade em que os textos são cada vez mais multissemióticos, isto é, combinam diferentes linguagens na construção de*

sentidos” (Rojo, 2012), evidenciando a necessidade de trabalhar com múltiplos modos de significação nas práticas escolares.

Além da leitura, o multiletramento se fortalece quando os alunos produzem textos em diversos formatos e plataformas, experimentando diretamente essa multiplicidade semiótica. Projetos como criar um blog da turma, elaborar vídeos explicativos, produzir e-books ilustrados ou montar perfis ficcionais em redes sociais para personagens literários permitem que eles articulem escrita, imagem, som e design, exercitando escolhas comunicativas que ampliam sua competência discursiva. Ao organizar informações e combinar linguagens, o estudante vivencia na prática o que a perspectiva dos multiletramentos propõe: atuar criticamente em uma cultura marcada pela convergência de mídias e pela diversidade de práticas comunicativas.

Para que as práticas sejam efetivas, é fundamental que estejam alinhadas às necessidades, interesses e potencialidades dos jovens, e não a um “aluno idealizado” ou abstrato. Os estudantes atuais vivem em um ambiente repleto de tecnologias digitais, redes sociais e diferentes formas de comunicação, o que influencia a maneira como produzem e consomem textos.

Atividades que envolvam criação de blogs, produção de vídeos ou análise de memes tornam a aprendizagem mais significativa, pois dialogam com a realidade cultural dos jovens e estimulam sua participação ativa no processo educativo. Como aponta Magda Soares, é essencial que o currículo contemple práticas de escrita que considerem o contexto social e cultural dos estudantes, promovendo aprendizagens relevantes e contextualizadas (Soares, 2010).

Além disso, essas práticas precisam estar formalmente previstas no currículo escolar para garantir sua implementação consistente. A perspectiva de currículo por competências, defendida por José Carlos Libânio, sugere que o planejamento escolar deve articular objetivos, conteúdos e métodos de forma a desenvolver capacidades reais de comunicação, leitura e escrita nos alunos.

Inserir projetos de multiletramento no currículo, como produção de textos multimodais ou análises de diferentes mídias, permite que essas experiências não fiquem isoladas como atividades extras, mas integrem a formação do estudante de maneira sistemática, tornando-se parte das aprendizagens previstas nos componentes de Língua Portuguesa e Redação (Libânio, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transformação da educação na era da tecnologia é um fenômeno complexo e multifacetado, onde os impactos se iniciam desde a reconfiguração da subjetividade humana até a transformação das práticas pedagógicas e a redefinição dos desafios de equidade.

Conforme abordado no artigo, a cultura digital implica desafios psicossociais significativos. Tais mudanças demandam uma vigilância constante sobre como a tecnologia afeta o desenvolvimento humano, especialmente em contextos educacionais onde o aprendizado é moldado por interações digitais intensas. Do mesmo modo, as tecnologias oferecem uma gama de possibilidades

sem precedentes para personalizar o aprendizado, podendo aumentar o engajamento e expandir o acesso à educação.

Plataformas online, inteligência artificial e realidades imersivas contribuem para o enriquecimento do processo pedagógico, tornando-o mais inclusivo e adaptável às necessidades individuais dos alunos e possibilitando o acesso a inúmeros acervos literários para produção textual. Tais benefícios surtem efeitos quando a tecnologia é empregada de forma ética e pedagógica, evitando a todo custo a utilização como mecanismo de controle em vez de empoderamento.

A proteção à privacidade de dados de alunos, a segurança cibernética, a garantia de qualidade pedagógica, o olhar categórico e generalizado sobre as juventudes e forma a uniformizada de ensinar redação e hábito de leitura são vistas como barreiras, um desafio a ser enfrentado constantemente, diante da velocidade da inovação tecnológica e educacional, fazendo com o que o governo esteja sempre atrás em políticas públicas e suas devidas regulamentações.

A transformação da educação e as constantes mudanças de percepção das juventudes na era digital tem o seu preço, e contextualizando países em desenvolvimento, os custos econômicos e ambientais subestimados são um grande entrave, pois representam um ônus desproporcional, com despesas em infraestrutura tecnológica e consumo energético em um ambiente com recursos limitados.

Um dos caminhos para que o governo minimize os obstáculos está na priorização com os padrões internacionais unificados, inspirados em marcos como o GDPR europeu adaptado ao setor educacional, pois promovem a interoperabilidade entre softwares e auditorias regulares de segurança. Uma abordagem colaborativa, no qual envolvem educadores, especialistas da tecnologia e órgãos reguladores, poderia criar um ambiente mais perseverante para o exercício da autonomia e da potencialização da competência e habilidade para as juventudes redigirem sua história ou os desafios que se sentirem chamados.

Em última análise, para se implantar uma educação digitalmente integrada, equitativa, integrativa e motivadora se exige uma abordagem crítica contextualizada e humanizada. É de suma importância que a comunidade educacional e a sociedade como um todo se mobilizem para criar um ambiente educativo e tecnológico sob o pilar da ética. A busca por equidade, a proteção da subjetividade e a mitigação de um aprendizado significativo e independente devem ser parâmetros da evolução das juventudes e na capacidade de produção de texto na era digital, fazendo com que a tecnologia sirva ao desenvolvimento pleno do ser humano, e não o contrário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, A.C.G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DE CARVALHO, Aline dos Santos Moreira; CÂNDIDO, Luciana de Fátima Silva; et al. Ensino digital: Tecnologias emergentes e seu impacto na educação contemporânea. **International Seven Journal of Multidisciplinary**, v. 3, n. 4, 2024. Disponível em: <<https://sevenpubl.com.br/ISJM/article/view/5546/10178>>. Acesso em: dez. 2025.

DE MOURA, T. M.; OLIVEIRA LIMA, M. A. Jovens, juventudes e educação. **Outras Palavras**, vol. 21, n. 1, 2024. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao5/article/view/2319>.

FORNECK, K. L.; FIORESE, L.; HERBER, J.; GOERGEN, B.; KÖNIG, R. I.; HOPPE, W. H.; FORNECK, M. B. Protagonismo juvenil e ensino médio: uma nova experiência por meio de uma parceria entre uma escola e uma universidade. **Revista Ponto de Vista**. Vol. 13 – n. 2 – 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Samuel Nobre; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Implicações da sociedade digital na Educação e na subjetividade humana. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7713>>. Acesso em: dez. 2025.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTANA, Camila Iorrane Costa; ROCHA, Virgínia do Nascimento Barbosa da; PASQUALLI, Roberta. As identidades juvenis, a escola e os projetos de vida. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 213-228, 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n1p213. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43231>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SCHNEIDER, F.; SOUSA, L.B.; MARTINS, S. A.; TEIXEIRA, A. X. Relação entre hábitos de leitura e escrita e dados sociodemográficos em estudantes concluintes do Ensino Médio. **LínguaTec**, [S. l.], v. 9, n. 2, Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/7338>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO, **Relatório de Monitoramento Global Da Educação**. UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por>. Acesso em: dez. 2025.

Capítulo 32

**LITERATURA BRASILEIRA COMO FERRAMENTA DE
FORMAÇÃO CRÍTICA E COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO**Maria Rita Chaves dos Santos⁶⁸**1 INTRODUÇÃO**

A leitura ocupa um papel central na formação intelectual e cidadã dos estudantes, pois é por meio dela que se ampliam horizontes, se desenvolve a capacidade de reflexão e se fortalece a autonomia crítica. No contexto escolar, o contato com obras literárias possibilita não apenas o acesso a diferentes formas de linguagem, mas também a compreensão de valores culturais e sociais que ajudam a construir a identidade do indivíduo. Assim, ler é, portanto, mais do que decodificar palavras: é interpretar o mundo, dialogar com diferentes perspectivas e elaborar posicionamentos próprios diante das questões que atravessam a realidade cotidiana. Como lembra Lajolo, “a literatura existe. Ela é lida, vendida, estudada. Ela ocupa prateleiras de bibliotecas, colunas de estatísticas, horários de aula” (Escarpit *apud* Lajolo, 1986, p. 6), reforçando sua dimensão social e cultural.

Dessa maneira, o presente capítulo busca narrar a experiência que buscou amenizar os baixos índices de alunos leitores no Ensino Médio com a aplicação do projeto “*Literatura Brasileira como ferramenta de formação crítica e colaborativa no Ensino Médio*” para desenvolver a capacidade dos estudantes em analisar, interpretar e produzir materiais. Ao pensar nesta ação, foi proposta uma forma de fazer com que os alunos se envolvessem ainda mais com a leitura por meio de conteúdos elaborados por eles mesmos. A ação promoveu não apenas a apreciação pela leitura da literatura brasileira, mas também estimulou a criatividade e o desenvolvimento das habilidades. Afinal, “a literatura não é um jogo, um passatempo, um produto anacrônico de uma sociedade dessorada, mas uma atividade artística que [...] continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem” (Aguilar e Silva *apud* Lajolo, 1986, p. 7-8).

De acordo com Freire (1996), a educação deveria ser um processo dialógico, no qual o aluno fosse protagonista de sua aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento. Ao incentivar a produção de textos reflexivos e criativos, o projeto estimulou os estudantes a se posicionarem criticamente diante dos temas abordados, promovendo uma formação cidadã pautada em valores éticos e sociais. Nesse sentido, Lajolo afirmou: “é desse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador” (Lajolo, 1986, p. 65).

⁶⁸ Especialista em Educação Especial e Inclusiva. La Salle Zé Doca. E-mail: mariarita.santos@lasalle.org.br

A escolha de gêneros textuais diferentes foi estratégica, pois esses formatos facilitaram a combinação de criatividade e crítica social, como pontua Bakhtin (1981) em sua teoria dos gêneros discursivos. Esses textos, por serem curtos e visualmente atrativos, tiveram grande potencial para capturar o interesse dos alunos e permitiram a expressão de suas ideias de maneira acessível e impactante. Além disso, ao abordar temas sociais e políticos, o projeto estimulou o pensamento crítico, o que esteve alinhado à concepção de educação emancipadora proposta por Adorno (2006), na qual a reflexão e o debate sobre o mundo ao redor foram fundamentais para a formação de indivíduos conscientes e atuantes.

A justificativa para a execução do projeto se alicerçou nos objetivos pedagógicos de desenvolver as habilidades de leitura, interpretação, análise e produção textual dos estudantes do Ensino Médio, aspectos essenciais para a formação integral dos alunos. O objetivo geral do projeto foi ampliar as competências relacionadas à Língua Portuguesa, utilizando a leitura crítica e a produção de textos como meios para fomentar a autonomia e o senso crítico dos estudantes. Além disso, a valorização da literatura brasileira e a promoção de atividades colaborativas e criativas contribuíram diretamente para o fortalecimento da interação dos alunos com o ambiente escolar, incentivando-os a participar ativamente do processo de aprendizagem. Como lembra Lajolo: “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (Lajolo, 1986, p. 16).

O desenvolvimento dessas habilidades foi essencial, pois as práticas de leitura e produção textual foram fundamentais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação de indivíduos capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Ao proporcionar o contato com obras literárias e estimular a criação de novos materiais, o projeto atendeu a objetivos específicos, como promover a leitura de literatura brasileira, desenvolver a capacidade crítica e criativa dos alunos e incentivar o trabalho em equipe por meio de atividades colaborativas. Dessa forma, o presente capítulo destacou as ações do projeto “Literatura Brasileira como ferramenta de formação crítica e colaborativa no Ensino Médio” e como essas ações fortaleceram o vínculo entre os alunos e a escola, estimulando a criatividade e a expressão pessoal por meio da elaboração e do compartilhamento de suas próprias produções literárias.

Consoante a isso, essa proposta pretendeu envolver componentes curriculares com conteúdo semelhantes e aproveitáveis, nos quais se trabalham pautas referentes à cidadania e seu exercício, conceitualizações de elementos sociológicos e filosóficos, críticos de valores éticos e morais. Nessa perspectiva, com o intuito de beneficiar-se das habilidades trabalhadas e objetos de estudo, foram integradas ao andamento do projeto atividades de produções criativas, durante as aulas de Redação.

Diante do exposto, alguns gêneros textuais tiveram como principal característica a argumentação e a apresentação de ideias. No entanto, a literatura brasileira e portuguesa, em sua forma artística, uniu a criatividade, o

posicionamento e a análise crítica ao permitir a criação de histórias curtas de natureza humorística sobre os mais variados assuntos.

Pensando nisso, essa forma de produção textual foi adotada durante as aulas de redação, não apenas como um exercício técnico, mas como um instrumento de expressão da sapiência do indivíduo e de sua compreensão de mundo. Essa abordagem reconhece a literatura como um campo dinâmico e flexível, que transcende definições rígidas e se adapta aos contextos culturais e históricos. Afinal, essa flexibilidade valida a diversidade de produções em sala de aula, pois “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (Lajolo, 1986, p. 25).

Por fim, a progressão gradual da execução do projeto ao longo do ano letivo seguiu a lógica de uma aprendizagem contínua e processual, conforme defendido por Vygotsky (1991). Ao dedicar dias específicos para a realização das etapas do projeto, os alunos tiveram tempo para internalizar os conteúdos trabalhados, planejar suas produções e realizar reflexões profundas sobre os temas abordados. Esse processo não apenas garantiu a assimilação dos conhecimentos, mas também promoveu a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes, contribuindo para sua formação integral.

2 METODOLOGIA

2.1 Apresentação da Metodologia

O projeto *“Literatura Brasileira como Ferramenta de Formação Crítica e Colaborativa no Ensino Médio”* foi desenvolvido com o objetivo de estimular habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, especialmente leitura, interpretação, análise e produção textual. A proposta se concretizou em um percurso de 16 aulas por turma, distribuídas ao longo do ano letivo, nas quais os estudantes foram convidados a refletir criticamente sobre obras literárias e a produzir materiais autorais. Como lembra Lajolo, “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (Lajolo, 1986, p. 16).

A dinâmica metodológica envolveu três etapas principais:

- Leitura e análise crítica das obras retiradas da biblioteca escolar;
- Produção textual e criativa em grupos fixos, garantindo continuidade e aprofundamento das atividades;
- Apresentações orais e visuais em formato de slides, permitindo que os alunos compartilhassem suas reflexões e produções com os colegas.

Esse processo foi planejado de forma gradual e progressiva, assegurando que os estudantes tivessem tempo para internalizar os conteúdos, elaborar suas produções e desenvolver autonomia intelectual. Afinal, “é desse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador” (Lajolo, 1986, p. 65).

2.2 Alinhamento à BNCC

O desenvolvimento das atividades esteve fortemente alinhado às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Entre os códigos contemplados, destacam-se:

- EM13LP01 e EM13LP02: interpretação de textos de diferentes gêneros, identificação de sentidos e estratégias discursivas;
- EM13LP05: análise de elementos linguísticos, como coesão e coerência, fundamentais para a compreensão textual;
- EM13LP11 e EM13LP12: produção de textos autorais, promovendo criatividade, autoria e uso adequado da norma-padrão, sem desconsiderar a variação linguística;
- EM13LP16: desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação, capacitando os alunos a elaborar argumentos sólidos e avaliar criticamente os textos.

Essas competências foram trabalhadas por meio da leitura de obras literárias, da criação de encenações, resumos e apresentações em slides, sempre com foco na articulação entre literatura e criticidade. Nesse sentido, é importante lembrar que “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (Lajolo, 1986, p. 25).

2.3 Organização das Aulas

A execução das atividades ocorreu de forma ordenada e progressiva ao longo do ano letivo, com encontros mensais previamente planejados.

- Abril: retirada dos livros na biblioteca e primeiras apresentações.
- Maio: continuidade da leitura e novas apresentações.
- Junho: aprofundamento das análises e retirada de novas obras.
- Agosto e setembro: apresentações finais, consolidando os aprendizados.

Os encontros foram realizados em horários específicos da disciplina de Formação Geral Básica (FGB) de Língua Portuguesa:

- Segundas-feiras: turmas 211M (1ª série) e 221M (2ª série), no 3º e 4º horários;
- Terças-feiras: turmas 231M (3ª série) e 212M (1ª série B), no 2º e 3º horários.

Essa organização garantiu que todas as turmas tivessem acesso às atividades de forma sistemática e contínua, respeitando a carga horária e a disponibilidade dos professores.

2.4 Produções Criativas

As produções textuais foram apresentadas em formato de exposição em slides, permitindo que cada grupo comentasse sobre seus trabalhos, inspirações e público-alvo. As turmas da 1ª série se dividiram em quatro grupos, e cada equipe elaborou mensalmente um conto completo (início, meio e fim), explorando diferentes gêneros narrativos, como aventura, romance e ficção científica. Cada narrativa teve como requisito mínimo três páginas, sendo que cada integrante do grupo ficou responsável por escrever uma parte da história.

Os alunos tiveram liberdade para escolher personagens, cenários e eventos, mas seguiram diretrizes que garantiram qualidade textual, como:

- construção de diálogos coerentes;
- descrição detalhada de ambientes;
- criação de personagens marcantes, com traços de criticidade e reflexão social.

Essa metodologia promoveu não apenas a prática da escrita criativa, mas também o desenvolvimento da argumentação, da sensibilidade estética e da consciência crítica dos estudantes. Como afirma Lajolo, “o passado só sobrevive em forma de linguagem, no que resta dele transformado em presente, no que dele se cristalizou nos documentos conhecidos” (Lajolo, 1986, p. 49), mostrando que toda produção literária é também um registro histórico e social.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A culminância do projeto ocorreu com as apresentações realizadas pelos grupos de alunos das três séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Cada grupo ficou responsável por uma obra literária de autores brasileiros ou portugueses consagrados, previamente selecionada. As apresentações foram realizadas em formato de slides, nos quais os estudantes destacaram aspectos centrais das obras, como personagens, enredo, contexto histórico e análise crítica. Além disso, cada grupo realizou uma apresentação oral, aprofundando a discussão sobre os temas abordados e estabelecendo conexões com questões sociais, políticas e culturais contemporâneas.

Esse formato permitiu que os alunos demonstrassem não apenas sua compreensão das obras, mas também desenvolvessem habilidades de comunicação oral, organização de ideias e uso de recursos digitais. Como lembra Lajolo: “os documentos refletem sempre os olhos que os escreveram e quase sempre os que os lêem” (Lajolo, 1986, p. 49), mostrando que toda leitura e análise é atravessada por perspectivas históricas e sociais.

3.1 Critérios de Avaliação

A avaliação dos participantes foi realizada em duas frentes principais:

- Apresentação oral: clareza na exposição das ideias, domínio do conteúdo, capacidade de interpretação crítica e desenvoltura na comunicação.

- Produção dos slides: qualidade visual e estrutural, organização coerente das informações e uso adequado de recursos audiovisuais.

Também foram considerados aspectos como a habilidade de responder perguntas, participar de debates e articular argumentos sólidos, evidenciando a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Nesse sentido, “qualquer seleção é sempre arbitrária e pessoal, e o máximo de liberdade é o direito de andar sozinho” (Andrade *apud* Lajolo, 1986, p. 50), reforçando que os critérios de avaliação também refletem escolhas e perspectivas.

3.2 Evidências de Aprendizagem

As evidências de aprendizagem foram observadas em diferentes níveis:

- **Análise e interpretação literária:** os alunos demonstraram evolução significativa, relacionando os temas das obras com questões atuais como cidadania, ética e cultura (Freire, 1996).
- **Comunicação oral:** houve progresso notável, especialmente entre os estudantes do 1º ano, que inicialmente apresentavam dificuldades em se expressar, mas ao final mostraram maior segurança e fluidez.
- **Habilidades digitais:** o cuidado com a estrutura dos slides e o uso de recursos visuais evidenciaram o desenvolvimento da competência tecnológica.
- **Trabalho colaborativo:** a dinâmica em grupo favoreceu competências sociais e emocionais, como cooperação, respeito ao tempo dos colegas e divisão de tarefas (Zabala, 1998).

Como afirma Lajolo: “não há concepção acima de suspeita. É preciso, portanto, estar atento e forte e levar em conta que as definições [...] mostram as cicatrizes da classe de origem” (Lajolo, 1986, p. 48-49). Essa observação evidencia que toda prática literária carrega marcas históricas, sociais e ideológicas, refletindo os contextos de produção e recepção das obras. A aprendizagem literária, portanto, não se dá em um espaço neutro: ela é atravessada por filtros sociais e culturais que moldam tanto a forma como os textos são escritos quanto a maneira como são lidos e interpretados.

Nesse sentido, compreender literatura na escola significa também reconhecer que os alunos trazem consigo diferentes repertórios culturais, experiências de vida e visões de mundo, que influenciam diretamente sua leitura e interpretação. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de confronto e diálogo entre múltiplas perspectivas, onde o texto literário funciona como mediador de debates sociais e culturais.

Além disso, ao destacar que as definições de literatura revelam “cicatrizes da classe de origem”, Lajolo (1986) chama atenção para a dimensão política da leitura: os critérios de valorização ou exclusão de determinadas obras refletem relações de poder e desigualdades sociais. Isso reforça a importância de projetos pedagógicos que ampliem o acesso à literatura, permitindo que os estudantes não

apenas conheçam os clássicos consagrados, mas também tenham contato com produções que dialoguem com sua realidade e identidade cultural.

Assim, a aprendizagem literária se configura como um processo crítico e emancipador, capaz de revelar as tensões sociais presentes nos textos e de estimular nos alunos uma postura reflexiva diante das diferentes vozes que compõem o tecido cultural.

3.3 Impactos Observados

Os impactos do projeto transcenderam as habilidades específicas de leitura e interpretação:

- Engajamento escolar: os alunos relataram maior envolvimento com o ambiente escolar, percebendo o processo de aprendizagem como participativo e dinâmico (Soares, 1998).
- Formação crítica: ao refletirem sobre temas sociais, políticos e culturais presentes nas obras, os estudantes desenvolveram a capacidade de formar opiniões fundamentadas e articuladas (Arendt, 2006).
- Interesse pela leitura: muitos alunos, especialmente aqueles com pouco contato prévio com a literatura, relataram que o projeto despertou sua curiosidade para explorar novas obras, nacionais e internacionais (Bakhtin, 1986).

Nesse sentido, “a literatura não é um privilégio dos que liam, mas uma espécie de celebração coletiva” (Lajolo, 1986, p. 55), mostrando que o impacto da leitura ultrapassa o individual e se torna experiência compartilhada.

3.4 Síntese dos Resultados

Em síntese, o projeto alcançou seus objetivos educacionais e contribuiu para a construção de uma comunidade escolar mais envolvida, crítica e criativa. Os impactos observados, maior engajamento, desenvolvimento do senso crítico, fortalecimento da comunicação oral e incentivo à leitura, apontam para um aprendizado significativo e duradouro, capaz de ultrapassar os limites da sala de aula e promover uma formação integral dos estudantes (Bourdieu, 1984; Kramer, 2010).

Como lembra Lajolo: “o passado só sobrevive em forma de linguagem, no que resta dele transformado em presente” (Lajolo, 1986, p. 49), reforçando que os resultados do projeto se inscrevem como memória viva e transformadora na trajetória escolar dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Síntese dos Resultados

O projeto “Literatura Brasileira como Ferramenta de Formação Crítica e Colaborativa no Ensino Médio” demonstrou que a literatura pôde ser utilizada como instrumento pedagógico capaz de promover não apenas o

desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a formação crítica e cidadã dos estudantes. Ao articular leitura, produção textual e trabalho colaborativo, os alunos ampliaram sua capacidade de análise, interpretação e expressão, fortalecendo o vínculo com o ambiente escolar e despertando maior interesse pela leitura.

Os resultados evidenciaram avanços significativos em diferentes dimensões:

- Acadêmica: melhoria na interpretação de textos e na produção escrita;
- Social: fortalecimento da cooperação e do trabalho em grupo;
- Pessoal: desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da confiança na comunicação oral.

Como lembra Lajolo: “a literatura existe. Ela é lida, vendida, estudada. Ela ocupa prateleiras de bibliotecas, colunas de estatísticas, horários de aula” (ESCARPIT *apud* LAJOLO, 1986, p. 6), mostrando que os resultados alcançados se inserem em uma prática social viva e contínua.

4.2 Impactos Educacionais

Os impactos do projeto ultrapassaram os limites da sala de aula, refletindo diretamente na formação integral dos estudantes. O engajamento observado nas atividades mostrou que práticas pedagógicas inovadoras, centradas na literatura e na produção autoral, foram capazes de transformar a relação dos jovens com a escola.

Além disso, o projeto contribuiu para a valorização da literatura brasileira, aproximando os alunos de obras que dialogam com sua realidade social e cultural. Essa aproximação favoreceu a construção de uma consciência crítica, permitindo que os estudantes relacionassem os dilemas literários com questões contemporâneas de cidadania, ética e cultura. Nesse sentido, “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (Lajolo, 1986, p. 25), reforçando que a literatura é plural e se adapta às necessidades de cada contexto histórico e social.

4.3 Perspectivas futuras

A experiência realizada apontou para a possibilidade de expansão do projeto em diferentes frentes:

- Integração interdisciplinar: ampliar a proposta para outras disciplinas, como História, Filosofia e Sociologia, fortalecendo o caráter crítico e reflexivo das produções.
- Publicação das produções: organizar coletâneas com os textos criados pelos alunos, valorizando sua autoria e incentivando novas práticas de escrita.

- Continuidade anual: transformar o projeto em uma prática recorrente no currículo escolar, garantindo que novas turmas possam vivenciar a experiência.

Essas perspectivas reforçam a importância de metodologias que integrem teoria e prática, estimulando o protagonismo estudantil e a valorização da cultura nacional. Como afirma Lajolo: “é desse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador” (Lajolo, 1986, p. 65).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- ARENDT, H. **A Crise da Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Musicais**. São Paulo: Editora 34, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, M. **Educação, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SOARES, M. **Educação e Diversidade Cultural**. São Paulo: Cortez, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto: Porto Editora, 1998.

Capítulo 33

MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA E PRÁTICA DOCENTE DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL PARA ALUNOS TEA NA EDUCAÇÃO INFANTILDarcília Lopes Lebron Vargas⁶⁹Luciane Goergen Kobs⁷⁰Máiri Daniele München⁷¹**1 INTRODUÇÃO**

A educação é um direito fundamental de todo ser humano e deve ser assegurada com equidade, qualidade e respeito às diferenças. Segundo Declaração de Icheon (UNESCO 2016, p.6),

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades destaca, ainda, outra lição importante: o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola.

Ao longo da história, as concepções de ensino e aprendizagem passaram por profundas transformações, refletindo mudanças sociais, culturais e científicas.

Hoje, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Seu objetivo é assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o direito à educação de qualidade e à convivência social.

Nos cenários: educacional, político, econômico e social, ações que contemplem efetivamente a inclusão, têm se tornado mais frequentes, contudo, ainda estamos no limiar da jornada.

No que concerne somente ao Transtorno do Espectro Autista, conforme o Censo 2022 do IBGE, há 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA no Brasil, o que corresponde a 1,2% da população. Dentre os diagnósticos, os

⁶⁹ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. É colaboradora na Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: darlebron@yahoo.com.br

⁷⁰ Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como servidora na Fundação Catarinense de Educação Especial. E-mail: a113717@uri.edu.br

⁷¹ Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como instrutora de dança e musicalização na infância no município de São Paulo das Missões. E-mail: a113492@uri.edu.br

homens são a maioria com 1,5% em comparação com uma taxa de 0,9% de mulheres. Desta proporção, 2,6 é diagnosticada na faixa etária dos 05 aos 09 anos, sendo 2,1 entre 0 e 4 anos. Sendo esta, a primeira vez que o IBGE investigou o tema em um censo demográfico completo.

Assim sendo, a educação infantil tem recebido com mais frequência, crianças do Espectro Autista em sala de aula. Contudo, nota-se que apesar dos esforços, há uma grande lacuna entre inclusão efetiva e prática docente coerente, perpassando por vários pontos complexos e intrincados, que partem de estigmas sociais, perpassam pela formação docente e vão para além das políticas públicas.

Pesquisas científicas específicas na área, bem como práticas pedagógicas pautadas no desenvolvimento das habilidades das crianças TEA, respeitando suas singularidades, pode ser um dos pontos a serem fortalecidos nesta cadeia de ações necessárias, para que de fato haja inclusão.

Em congruência com Heckler et al. (2021), há necessidade do desenvolvimento e formação integral das crianças, como seres sociais, políticos, afetivos e que possuem linguagem, para além da inclusão, onde haja possibilidade de desenvolver aspectos de comunicação e interação social.

Sendo a música uma linguagem universal, ela se apresenta como ferramenta útil de interação e aproximação entre docente e criança de inclusão, criando uma ponte de comunicação prazerosa e lúdica (o que caracteriza a educação infantil e práticas pedagógicas que envolvem musicalização) entre elas.

Partindo desta premissa, a partir de experiências vividas em sala de aula, durante práticas pedagógicas envolvendo musicalização, acreditamos ser este recurso, uma possibilidade e uma abertura para maior participação e integração de crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, permitindo assim suas performances como agentes no processo de inclusão.

Ainda que a musicalização em sala seja somente um “despertar” para muitas “buscas além do horizonte”, tanto para docentes quanto para crianças TEA, pode ser que ela permita a abertura necessária para se vislumbrar novas possibilidades no que tange à inclusão efetiva de crianças TEA na educação infantil.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E DEFICIÊNCIA: BASES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

A Educação Especial representa uma perspectiva pedagógica inclusiva, que reconhece as diferenças humanas como parte natural da diversidade. Assim, sua função não é substituir o ensino regular, mas complementar e suplementar o processo educativo, por meio de práticas, recursos e apoios especializados que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação (MANTOAN, 2006).

No Brasil, o marco legal da Educação Especial é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que defende o direito de todas as crianças estarem juntas, aprendendo e participando das mesmas experiências educativas, independentemente de suas

diferenças. Nessa perspectiva a política trás que será assegurado aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades nas instituições de ensino o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um serviço complementar e não substitutivo à escolarização, voltado a identificar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam a autonomia e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2008).

A Educação Infantil, por sua vez, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). É um período decisivo para a formação de vínculos afetivos, para a construção da identidade e para o início das aprendizagens sociais e cognitivas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o brincar, o conviver, o participar, o explorar e o expressar, valorizando o ritmo e a singularidade de cada criança.

Quando se fala em crianças com deficiência, a Educação Infantil tem papel essencial na detecção precoce de dificuldades, na promoção de estímulos adequados e na construção de ambientes inclusivos. Deste modo, nos apoiamos em Vygotsky (2007), que parte da premissa de que é na relação com o outro e com o ambiente que o sujeito vai desenvolver suas capacidades (raciocínio, linguagem, afeto e pensamento).

É na etapa da educação infantil, que a intervenção precoce, pedagógica e terapêutica, é determinante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e comunicativas. O olhar atento do educador, aliado ao trabalho interdisciplinar, permite identificar sinais de atraso, dificuldades sensoriais ou diferenças no desenvolvimento, e propor estratégias de acompanhamento que respeitem o tempo e o potencial de cada criança.

No que se refere às limitações da pessoa com deficiência, é notório a importância de uma equipe de apoio auxiliando no processo de crescimento e aprimoramento das habilidades do indivíduo. Fonoaudiólogo, pediatra, nutricionista, terapeuta ocupacional, psicopedagogo e psicólogo são alguns dos profissionais habilitados para atuarem nesse cenário, tendo em vista a individualidade de cada paciente (Figueiredo; Rangel; Lima, 2020).

A deficiência, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), não é uma condição puramente biológica, mas o resultado da interação entre as limitações de uma pessoa e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena participação na sociedade. Isso significa que o foco da Educação Especial contemporânea não está em “corrigir” o indivíduo, mas em transformar o ambiente educativo para que ele seja acessível, participativo e equitativo. Destarte nos apoiamos em Wallon (2010), que aborda a necessidade de os professores trabalharem com as diferenças de cada criança, relacionadas aos seus aspectos de aprendizagem, percebendo a criança como um ser integrado, destacando a importância da afetividade e das emoções.

Essa concepção é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante a todas as pessoas com deficiência o direito à educação em igualdade de oportunidades, com o apoio e os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, a articulação entre Educação Especial, Educação Infantil e Deficiência representa um compromisso ético e político com a inclusão é um trabalho interdisciplinar, com a participação de diversos profissionais. A Educação Infantil é o espaço onde se constroem as primeiras experiências de convivência e aprendizagem, e a Educação Especial oferece o suporte técnico e humano para que essas experiências sejam significativas e acessíveis. Juntas, elas constituem o alicerce de uma escola que valoriza a diversidade, acredita nas potencialidades de cada criança e reconhece que aprender é um direito de todos.

3 MUSICALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A música se torna parte da vida e do desenvolvimento da criança desde muito cedo, muitas vezes durante a gestação, através do cantarolar da mãe, que serve como uma forma de comunicação de afeto. Essa relação musical se estende ao longo da infância, manifestando-se em cantigas de ninar, jogos de roda e apresentações culturais, promovendo as interações sociais e interpessoais. Segundo Godoi (2011, p. 8), aprender música deve ser “um ato de desprendimento prazeroso, que se conecta às experiências da criança, sem se tornar uma imposição ou buscar, a qualquer custo, que ela domine um instrumento.”

Descrever como a música pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança é um momento não apenas de pesquisa, mas sim, um momento que desperta a curiosidade em compreender de que forma uma simples melodia é capaz de transformar a rotina de uma criança. Assim, a música é capaz de transformar o ser humano pelo fato de permitir que através de sua letra ou trilha sonora o indivíduo seja capaz de refletir sobre suas próprias ações, trabalhando o ser livre, a expressão e a comunicação.

Antes de relembrar o histórico da música no meio educacional, é importante salientar que as primeiras melodias, ritmos e notas musicais iniciaram há muitos anos atrás, desde o período da Grécia antiga e considerada uma das primeiras artes da humanidade. Os gregos em seus momentos de lazer utilizavam a música como momento essencial de expressão, despertando seus sentimentos, cultivando suas tradições, sua fé e religiosidade.

Dessa forma, com o passar do tempo as décadas de 50 e 60 marcaram a trajetória da música no meio educacional através de técnicas instrumentais e vocais, levando a musicalidade para dentro da escola como componente obrigatório. Porém, a partir de 2016, a música que antes era considerada componente obrigatório exclusivo, passou a ser inserida junto ao componente de Arte, sendo incluída junto às artes visuais, dança e teatro, linguagens as quais permanecem em apenas um componente curricular.

É importante salientar que a musicalização, no que se refere a um campo mais abrangente da música,

é um processo que não tem como objetivo a formação de indivíduos preparados tecnicamente para o aprendizado especializado da música, isto é, a preocupação não está voltada para o ensino de um instrumento específico ou da teoria musical assim como é feito nas escolas especializadas, pois isto seria um estágio mais avançado dentro da educação musical (Pinto, 1998, p. 28).

A musicalização permite com que a criança se conecte em diversas culturas e expressões musicais. Portanto, o foco não está apenas no aprendizado de um instrumento, mas sim na experiência e no que cada melodia pode despertar na criança, seja em forma de sentimentos ou até mesmo por meio da dança, por exemplo. É por meio da musicalização que a criança descobre a interação que pode ser criada com o outro ou com si mesma, destacando a importância dessa prática para crianças do espectro autista. Assim,

[...] musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança se torne um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro (Oliveira, 2001, p. 99).

Em pesquisa com crianças TEA, Santos, Souza e Silva (2022) evidenciaram os benefícios do uso da música no processo terapêutico, obtiveram respostas positivas nos quesitos de comunicação, interação social e afetividade, bem como a regressão de comportamentos agressivos, observaram evoluções importantes no quadro clínico de seus pacientes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista.

Na Educação Infantil, a música pode auxiliar de múltiplas maneiras no processo de ensinar e aprender, contribuindo especialmente para o desenvolvimento global da criança. Esse desenvolvimento global considera a complexidade do sujeito, englobando os aspectos cognitivos e linguísticos, psicomotores e socioemocionais. Nesse sentido, conforme estabelece o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil tem como propósito promover o desenvolvimento pleno das crianças de até 5 anos, abrangendo suas dimensões física, emocional, intelectual e social, sempre em parceria com a família.

O desenvolvimento incide, basicamente, em três aspetos: a hereditariedade, cujas influências naturais do desenvolvimento poderão passar de pais para filhos, o ambiente em que a criança está poderá influenciar o desenvolvimento do Eu, e, por fim, a maturação pessoal, em que a idade está aliada a outros fatores físicos e padrões de comportamento. (Eichmann, 2014, p. 32)

Através do cognitivo/linguístico, a música auxilia para o desenvolvimento da memória e atenção, além de incentivar a parte criativa da criança. Quanto maior forem os estímulos, maior será o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, “as experiências rítmico-musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos

sentidos das crianças” (Chiarelli, 2005, p. 03). No âmbito psicomotor, a música possibilita trabalhar especialmente a coordenação motora e a capacidade de atenção, contribuindo, por meio do ritmo, para a regulação e o equilíbrio do sistema nervoso. “Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas” (Chiarelli, 2005, p. 03). Além disso, ao construir sua identidade, a criança desenvolve aspectos socioemocionais que influenciam diretamente sua forma de se relacionar com outras pessoas “ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização” (Chiarelli, 2005, p. 03). Dessa forma, Cruz (2023) relata que,

o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança (Cruz *et.al*, 2023, p. 3235)

Quando as músicas são introduzidas durante a rotina das crianças, é fundamental que o professor se sensibilize e planeje cuidadosamente a maneira mais adequada de utilizá-las como recurso pedagógico. O simples ato de reproduzir cantigas de roda, especialmente as de origem folclórica, frequentemente repetidas ao longo das gerações sem reflexão sobre seus sentidos, precisa ser repensado. Em vez disso, é necessário criar oportunidades para que a criança explore sua imaginação, reinventando melodias, movimentos e formas de expressão, pois, a musicalização não é apenas cantigas de rotina ou de comando, e sim, possuem intencionalidade no âmbito educacional para que possa contribuir com o ensino e aprendizagem da criança.

Além disso, segundo Bonato (2021, p. 23), musicalizar também “explora outros ambientes, novas formas de interação pois ela comunica, socializa, expressa, movimenta-se e, conseqüentemente, aprende”. Dessa forma, a música deixa de ser apenas uma reprodução tradicional e passa a constituir um espaço de criação, permitindo que cada criança manifeste suas emoções e produza significados próprios por meio da linguagem musical (Godoi, 2011). Nas palavras de Godoi (2011, p. 20), para que a atividade se torne significativa e para “atingir seus objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias”.

Na prática escolar, o ensino de música deve ter atenção prioritária, já que falar em ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, contribuir na formação do indivíduo, como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical (Cruz *et.al*, 2023, p. 3235).

Ademais, “o ensino de música não tem o objetivo de formar músicos, a ela cabe incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar e a música pode ser um caminho muito fértil para essa

prática” (Godoi, 2011, p. 21). Quando planejada e estruturada, pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica de grande importância no processo de desenvolvimento da criança.

4 MUSICALIZAÇÃO E TEA

Nos cenários: educacional, político, econômico e social, ações que contemplem efetivamente a inclusão de pessoas com TEA têm se tornado mais frequentes, contudo, ainda estamos no limiar da jornada. Em congruência com Heckler *et al.* (2021), há necessidade do desenvolvimento e formação integral das crianças, como seres sociais, políticos, afetivos e que possuem linguagem, para além da inclusão, onde haja possibilidade de desenvolver aspectos de comunicação e interação social.

Conforme o Censo 2022 do IBGE, há 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, o que corresponde a 1,2% da população. Dentre os diagnósticos, os homens são a maioria com 1,5% em comparação com uma taxa de 0,9% de mulheres. Desta proporção, 2,6 é diagnosticada na faixa etária dos 05 aos 09 anos, sendo 2,1 entre 0 e 4 anos. Sendo esta, a primeira vez que o IBGE investigou o tema em um censo demográfico completo.

O Transtorno do Espectro Autista pode afetar a socialização, comunicação e comportamento. Sendo que, quanto mais cedo for feito o diagnóstico mais eficaz se tornam as intervenções.

Apesar do surgimento e aprimoramento de leis e políticas públicas de inclusão, do crescente número de diagnósticos precoces (o que é essencial para o desenvolvimento integral da criança) e da maior conscientização acerca do tema por parte da sociedade como um todo, ainda há desinformação e preconceito. Rótulos pejorativos e associações a incapacidades ainda permeiam falas incoerentes.

Dentre as leis vigentes, a principal lei federal que garante a inclusão escolar de autistas é a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo e reconhece o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência. Além disso, a lei nº 15.131/2025 alterou a Lei Berenice Piana para garantir expressamente o direito à nutrição adequada e terapia nutricional. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a inclusão ao reconhecer o autismo como deficiência. As escolas não podem recusar a matrícula de alunos com TEA, e a lei assegura, mediante comprovação de necessidade, o direito a um acompanhante especializado: ensino inclusivo, O decreto nº 12.686/2025 reitera a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e fortalece o direito à educação para estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades.

A flexibilidade e adaptação do planejamento passam a ser ferramentas essenciais da nova realidade inclusiva, onde as propostas pedagógicas precisam ir de encontro às individualidades de cada aluno TEA.

Projetos que consideram e perpassam pelo desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, afetivas, comportamentais e linguísticas passam a ser de grande valia dentro da construção do PEI. Criar uma atmosfera em sala que seja um convite ao bem-estar pode promover boas oportunidades de aprendizagem. De acordo com Duque *et al.* (2022), a criança com TEA possui determinadas limitações na comunicação, interação social e nos padrões de comportamento, sendo assim, são necessárias estratégias e planejamentos específicos para que ocorra o desempenho de suas habilidades, a música nesse cenário, pode ser uma ferramenta potencializadora para o ganho de novas habilidades. Além do mais, a música tende a criar e fortalecer laços de confiança da criança com o professor e servir como recurso de autorregulação em dados momentos.

Meirinha, (2021), afirma que a música pode ser entendida como a combinação harmoniosa de sons, que tem a capacidade de despertar memórias adormecidas e experiências vividas, produzir novas ideias e incentivar sonhos no cotidiano. A captação musical pode estabelecer resultados surpreendentes em questões cerebrais, além de incitar interpretações neuropsicológicas. Sendo que, conforme Felipe (2021), pode-se entender a música como uma manifestação de arte prazerosa e a arte por sua vez, é um campo de conhecimento repleto de símbolos e significados, capaz de trabalhar questões emocionais e psíquicas, com resultados que irão refletir em aspectos importantes para o desenvolvimento.

Casarotto; Vargas e Carpes (2017) ressalta a capacidade que a música possui de acionar diversas áreas e funções do cérebro, como a área tegumentar ventral, que leva a liberação de dopamina para o córtex pré-frontal. Além de estimular emoções complexas, possibilita sensações prazerosas devido o acesso e ativação do sistema límbico, que é responsável pela autorregulação emocional, proporcionando a sensação de bem-estar.

Denucci *et al.* (2021) afirma que a neuroplasticidade em parâmetros motores, afetivos, memória, processamento visual e auditivo, equilíbrio psicomotor, organização do pensamento, criatividade e fluência verbal, associados à emoção, ocasionam diversas experiências e possibilitam o desenvolvimento de diferentes habilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização como proposta pedagógica de prática inclusiva na educação infantil, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades das crianças com TEA e potencializar habilidades que já possuem, além de permitir que possam se conectar com suas diferentes emoções e expressá-las a seu modo.

A música pode facilitar a criação de vínculo afetivo de confiança entre a criança e o professor, auxiliando na hora de comandos em sala de aula. Bem como, a rotina diária mediada pela música e músicas estratégicas em momentos estratégicos também pode servir como ferramenta de autorregulação.

Trabalhar com musicalização com crianças TEA na educação infantil possibilita oportunizar a criança a ativar suas múltiplas inteligências: seu sistema auditivo, psicomotor, fonológico, espacial, emocional de forma lúdica. Ainda que não haja reprodução de sons, ritmos e melodias com criatividade e interação, há todo um processo neurológico evocado pelas emoções que a música provoca, desenvolvendo habilidades, podendo ser elas de ordem afetiva e emocional. Por esta razão, projetos, intervenções e adaptações pedagógicas que vão de encontro à individualidade de cada criança TEA, envolvendo música, torna-se ferramenta primordial no processo de inclusão e consequentemente, desenvolvimento integral do indivíduo.

A formação continuada de professores da educação infantil, políticas públicas efetivas e contínuas, apoio pedagógico e infraestrutura educacional que disponibilize espaço físico e recursos necessários às práticas diárias do professor de musicalização ou do pedagogo, podem auxiliar na eficácia do processo. Políticas públicas que dão suporte aos professores da área de musicalização, serão de grande valia no processo de inclusão de crianças TEA de forma integral e humanizada.

REFERÊNCIAS

- BONATO, Aline Roberta de Souza. **A música na educação infantil: Vozes dos professores**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Acesso em 09 de dezembro de 2025, disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1159>.
- CASAROTTO, F, D.; VARGAS, L, S.; CARPES, P, B, M. Música e seus efeitos sobre o cérebro: uma abordagem da neurociência junto a escolares. **Elo Diálogos em Extensão**, Viçoso-MG, v. 6, n. 2, p. 55-60, maio. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21284/elo.v6i2.243>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- DENUCCI, M, A, M. et al. A música como recurso terapêutico na fonoaudiologia voltada para o desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 7, n. 8, p. 84342-84364, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-581>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- DUQUE, R, C, S. et al. A importância da música para crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, pág. E 542111134181, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34181>. Acesso em: 16 nov.. 2025.
- FELIPE, D, S. **TEA e teatro musical: uma proposta de intervenção fonoaudiológica**. Trabalho de Conclusão de Curso. Puc Goiás, Repositório Acadêmico. Jun. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2024> Acesso em: 16 de nov. de 2025.
- FIGUEIREDO, S, L.; RANGEL, J, M, S.; LIMA, M, N, C, F. O diagnóstico do transtorno do espectro autista e suas implicações na vivência da família. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educacional**, v.25,

n.2, p.93-107, 2020. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7765>. Acesso em: 23 nov. 2025

HECKLER, A, P, G.; BAUMER, É, R. Os benefícios da música na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com autismo em ambiente escolar. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.18616/rsp.v5i2.6810>. Acesso em: 16 de nov. 2025

MEIRINHA M, V. A música como ferramenta na fonoterapia da criança com dificuldade de aprendizagem. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 6, n. 3. nov. 2021. Disponível em:

<http://reinpec.cc/index.php/reinpec/article/view/675>. Acesso em 16 nov. 2025.

SANTOS, E, M.; SOUZA, A, M.; SILVA, T, A. A musicoterapia aplicada para o desenvolvimento das habilidades sociais de pessoas com o transtorno do espectro do autismo: relato de experiência. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, p. 115-129. nov. 2022. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.18542/nra.v10i2.13522>. Acesso em: 23 nov. 2025.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 16 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 34

**A PSICOPEDAGOGIA COMO MEDIAÇÃO PARA O DIREITO À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob⁷²**1 INTRODUÇÃO**

A inclusão educacional exige práticas pedagógicas que ultrapassem a simples adequação técnica de recursos e metodologias. Requer uma postura ética, reflexiva e transformadora por parte dos educadores, pautada no reconhecimento da diversidade como potência formativa. Nesse cenário, a atuação do psicopedagogo adquire relevância ao articular saberes teóricos e práticos voltados à mediação da aprendizagem e à promoção da equidade.

Com base nessa perspectiva, desenvolveu-se uma investigação que integra reflexão teórica e prática profissional. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Fundamentada em Gil (2002), essa metodologia permite ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de fontes teóricas.

O presente relato de experiência descreve as ações desenvolvidas em atendimentos psicopedagógicos voltados à estudante N, surda e com paralisia cerebral, matriculada no curso de Turismo de uma instituição pública e sua tia S. A proposta está fundamentada em princípios, como da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito de todos à educação em ambientes inclusivos, reconhecendo a diversidade como elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, por exemplo.

O objetivo deste estudo é refletir sobre as estratégias de mediação, acessibilidade e inclusão utilizadas para favorecer a participação acadêmica de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas, destacando os impactos afetivos e pedagógicos observados no processo. Nesse contexto, o trabalho psicopedagógico se revela um espaço privilegiado de escuta e intervenção, voltado à identificação de barreiras, à promoção da autonomia e ao fortalecimento dos vínculos entre sujeito, conhecimento e instituição.

Embora a Psicopedagogia ainda não seja uma profissão regulamentada no Brasil, sua prática é orientada por um Código de Ética que enfatiza o respeito à singularidade, à diversidade e à inclusão social. A atuação psicopedagógica, portanto, ultrapassa o campo clínico e se insere na dimensão institucional, articulando-se com professores, intérpretes de Libras e coordenação de curso.

⁷² Mestranda em Educação. Pedagoga Psicopedagoga E-mail:
sabrina.202420690@unilasalle.edu.br

Dessa forma, contribui para a efetivação do Direito Educativo, concebido como instrumento de transformação social e de construção de uma educação democrática, acessível e emancipatória.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Resumo histórico da Inclusão

A consolidação do direito à educação inclusiva é resultado de um longo processo histórico e político que reflete as transformações sociais em torno dos Direitos Humanos e da igualdade de oportunidades. O marco inicial pode ser identificado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), cujo artigo 26 estabelece que *“toda pessoa tem direito à educação”*, reafirmando o princípio da igualdade e o dever do Estado de garantir o acesso universal à escolarização. Esse documento fundamenta as políticas públicas subsequentes voltadas à promoção da equidade educacional.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, buscando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Embora o texto constitucional ainda não detalhasse as práticas inclusivas, representou um passo significativo na democratização do acesso e na valorização da educação como bem público e social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, reforçou esse compromisso ao assegurar a todas as crianças e adolescentes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, combatendo qualquer forma de discriminação. Esse marco jurídico fortaleceu a visão de que a educação é um direito fundamental e inalienável, vinculando-a à proteção integral da pessoa.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou os princípios da educação inclusiva como política global. O documento propõe que as escolas acolham todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, e que as diferenças sejam compreendidas como oportunidades de aprendizagem e não como obstáculos. A partir desse marco, a inclusão passou a ser entendida como eixo estruturante das políticas educacionais.

No Brasil, a Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei de Acessibilidade, definiu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, prevendo a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Essa lei foi complementada pela Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou o uso e o ensino da Libras, determinando sua inserção nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, além de garantir a presença de intérpretes em instituições de ensino. Posteriormente, a Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (TLIS), assegurando direitos trabalhistas e reconhecendo a importância desse profissional para a efetivação da inclusão comunicacional.

Esses avanços culminaram na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolidou os princípios da igualdade, acessibilidade e participação plena na vida social e educacional. Essa lei reafirma que cabe ao poder público, às instituições e aos profissionais da educação garantir condições adequadas de acesso, aprendizagem e permanência para todos os estudantes.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualizando as diretrizes da educação inclusiva no Brasil e reforçando a importância de práticas pedagógicas colaborativas e descoloniais. O texto estabelece princípios voltados à escolarização e à aprendizagem, destacando a necessidade de apoio complementar e suplementar aos estudantes público da educação especial, conforme previsto nos Artigos 1º e 6º. Nesse contexto, o psicopedagogo tem papel relevante ao identificar barreiras à aprendizagem, adaptar materiais, orientar professores e famílias e propor recursos didáticos que ampliem o acesso ao conhecimento, em consonância com os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, o decreto prevê a identificação dos estudantes público-alvo da educação especial por meio de estudos de caso, o que se articula diretamente à prática psicopedagógica. Essa atuação envolve a avaliação dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que influenciam a aprendizagem, promovendo uma compreensão integral do sujeito. Assim, o psicopedagogo contribui com equipes interdisciplinares na elaboração de estratégias de inclusão, orientando docentes sobre metodologias diferenciadas e favorecendo a construção de práticas pedagógicas que superem visões patologizantes e excludentes do processo educativo.

Nesse contexto, a Psicopedagogia Institucional emerge como uma área estratégica para a efetivação desses direitos, ao articular práticas pedagógicas, afetivas e cognitivas em prol da aprendizagem significativa e da inclusão. Mesmo sem regulamentação formal no Brasil, a atuação psicopedagógica, sustentada pelo seu Código de Ética (ABPp, 2019), reafirma o compromisso com a diversidade, o respeito e a equidade. Assim, o psicopedagogo se torna um mediador essencial entre o sujeito e o conhecimento, promovendo práticas humanizadoras e garantindo que o direito à educação inclusiva se concretize no cotidiano escolar e acadêmico.

As legislações e políticas públicas apresentadas constituem o alicerce para a construção de práticas educacionais inclusivas no Brasil. Entretanto, a efetivação desses direitos depende da atuação comprometida dos profissionais da educação e, em especial, do psicopedagogo, cuja prática promove a mediação entre o sujeito e o conhecimento, considerando suas singularidades e contextos.

Após a análise das principais legislações que sustentam o direito à educação inclusiva, apresenta-se a seguir um relato de experiência que evidencia a aplicação prática desses princípios no contexto psicopedagógico institucional.

2.2 Relato de experiência

O presente relato de experiência descreve as ações desenvolvidas em atendimentos psicopedagógicos voltados à estudante N, surda, 40 anos e com paralisia cerebral e sua tia S. ambas matriculadas no curso de Turismo de uma instituição pública. O objetivo é refletir sobre as estratégias de mediação, acessibilidade e inclusão utilizadas para favorecer sua participação acadêmica, bem como os impactos afetivos e pedagógicos observados ao longo do processo. As intervenções envolveram a articulação entre psicopedagogia institucional, intérprete de Libras e coordenação de curso, visando promover adaptações metodológicas e comunicacionais que possibilitassem o engajamento efetivo da estudante nas atividades acadêmicas.

O atendimento psicopedagógico foi realizado em contexto institucional, com foco na identificação das principais dificuldades enfrentadas pela estudante N. no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais. Participaram da entrevista inicial a estudante, sua tia S., a intérprete de Libras Bárbara e a coordenadora do curso de Turismo, professora Bianca.

O atendimento psicopedagógico foi realizado de forma concomitante com duas participantes: a estudante N., surda e com paralisia cerebral, e sua **tia S**, que possui mais de 80 anos e também é aluna regularmente matriculada na mesma instituição. A matrícula de S. ocorreu em razão da necessidade de acompanhar a sobrinha, que não possui autonomia para deslocar-se sozinha até o campus. Essa dupla participação configurou uma experiência singular de **aprendizagem compartilhada e intergeracional**, na qual as dimensões cognitivas, afetivas e sociais se entrelaçaram no processo educativo. A presença de S. revelou-se fundamental tanto no apoio emocional quanto na mediação da comunicação e da rotina acadêmica, reafirmando o papel da psicopedagogia como espaço de acolhimento, vínculo e construção coletiva do conhecimento.

N. faz uso contínuo de medicação controlada, o que contribui para episódios de sonolência. Apesar das limitações motoras e comunicacionais, possui trajetória acadêmica consolidada, com formação em licenciatura e bacharelado em educação física, e atua como bolsista em projetos educacionais da instituição, sob supervisão da professora Fernanda.

Durante o atendimento inicial, observou-se que a estudante enfrentava dificuldades na compreensão dos conteúdos apresentados em sala, especialmente em função do uso de slides. A simultaneidade entre vídeos e mediação do intérprete dificultava o acompanhamento, gerando sobrecarga cognitiva.

Outro aspecto relevante refere-se à sensação de isolamento social. A estudante N. relatou que seus colegas raramente se aproximam e que a interação com professores é limitada. Recordou experiências anteriores positivas, como a participação em viagem acadêmica durante o curso de Panificação, quando a mediação docente favoreceu sua integração. Esse contraste evidenciou a importância de uma postura proativa dos professores na promoção da inclusão.

Ainda nesse primeiro atendimento, a estudante se encontrava desmotivada e verbalizou intenção de desistir do curso, demonstrando cansaço e apatia. Apesar das tentativas de diálogo, manteve-se em silêncio, sendo sua tia S. quem relatou as possíveis causas emocionais do desânimo — entre elas, frustrações pessoais relacionadas a vínculos afetivos externos ao contexto acadêmico.

A entrevista também evidenciou aspectos importantes sobre as condições físicas de N., como a necessidade de auxílio para locomoção e autocuidado, o uso contínuo de medicação e episódios frequentes de fadiga. Apesar das limitações motoras, observa-se empenho da estudante em participar das atividades acadêmicas, demonstrando grande esforço e interesse em acompanhar as aulas.

A tia relatou, contudo, que a ausência de N. em um passeio acadêmico anterior não se deveu a questões de mobilidade, mas sim à falta de vínculo com o intérprete responsável na época e à consequente desmotivação emocional. Diante desse relato, a coordenadora do curso reforçou a importância de um acompanhamento mais próximo, propondo novas estratégias de acessibilidade física e comunicacional que favorecessem a participação plena da estudante nas atividades institucionais.

Com base nas demandas identificadas, foram implementadas ações integradas entre a psicopedagoga, a intérprete de Libras e a equipe docente. O foco inicial foi a adaptação de uma atividade de leitura e apresentação oral sobre a Constituição Federal de 1988. Considerando as especificidades das participantes — N. e sua tia S. —, elaborou-se um material acessível e traduzido em Libras, permitindo a compreensão do conteúdo e a expressão das aprendizagens de forma multimodal.

A partir das demandas observadas no processo de ensino-aprendizagem, foram implementadas ações colaborativas entre a psicopedagoga institucional, a intérprete de Libras e o corpo docente, com o intuito de garantir a participação equitativa das estudantes N. e S. Durante as aulas, identificou-se uma barreira comunicacional significativa: enquanto o professor apresentava os slides, a

estudante surda precisava alternar a atenção entre o material projetado e a tradução simultânea realizada pela intérprete, o que comprometia a compreensão integral do conteúdo.

Aos docentes propôs-se o envio prévio dos slides à intérprete, que realizou a gravação da tradução em Libras e a inseriu no próprio material visual, sincronizando as duas linguagens. Dessa forma, a estudante pôde acompanhar o conteúdo de forma autônoma e sem sobrecarga cognitiva durante as aulas.

Além disso, foram desenvolvidas estratégias específicas para a apresentação oral das estudantes. No caso de N., as atividades foram gravadas em vídeo, com inserção de legendas correspondentes à tradução da Libras, possibilitando que toda a turma compreendesse sua comunicação e promovendo efetiva inclusão linguística.

Quanto à S., considerando suas particularidades — idade superior a 80 anos e recente cirurgia ocular —, foram realizadas adaptações visuais, como a ampliação de letras e o uso de impressões em formato ampliado, favorecendo a leitura e a participação ativa nas atividades e seminários.

Tais ações revelaram a importância da **articulação entre recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos**, reafirmando a função mediadora do psicopedagogo na promoção de uma aprendizagem acessível, significativa e pautada na equidade.

Durante as semanas seguintes, a intérprete e a psicopedagoga mantiveram comunicação constante para o planejamento prévio dos conteúdos, permitindo a preparação de materiais resumidos e adaptados para tradução. Nos atendimentos prezávamos a autonomia das estudantes, por isso auxiliávamos nas atividades que envolviam pesquisa para a construção individual de conhecimento. Com mediação contínua, N. e S. conseguiram concluir as atividades, demonstrando progresso e maior autonomia.

Foram também observadas as seguintes especificidades: N. tem dificuldade de concentração por longos períodos e necessidade de pausas e estímulos afetivos (como momentos de descanso e socialização leve); e S. tem facilidade em relacionar os conteúdos com experiências pessoais, além de iniciativa em buscar informações complementares, mesmo enfrentando limitações visuais após cirurgia ocular.

As ações psicopedagógicas implementadas evidenciaram a importância do trabalho colaborativo entre a psicopedagoga, a intérprete de Libras e o corpo docente, fundamentando-se em uma prática reflexiva e dialógica. A elaboração de materiais acessíveis, a integração entre recursos visuais e linguísticos e o planejamento conjunto com os professores reforçaram o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e humanizadora.

Nesse sentido, o processo formativo vivenciado expressa o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 32-33), ao afirmar que *“ensinar exige pesquisa: não há ensino*

sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.” Assim, o atendimento psicopedagógico ultrapassa o caráter técnico e assume uma dimensão ética, investigativa e transformadora, na qual cada sujeito é reconhecido em sua singularidade e potencial de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções psicopedagógicas realizadas evidenciaram que a inclusão educacional vai além das adaptações técnicas, sendo efetivada nas relações humanas pautadas pela empatia, pela escuta ativa e pela corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A experiência com N. e S. demonstrou que a ação integrada entre psicopedagogia, intérprete de Libras e equipe docente possibilitou romper barreiras linguísticas, cognitivas e afetivas, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível, colaborativo e significativo.

Essa experiência também reafirma os compromissos assumidos pela legislação segundo a qual os sistemas educacionais devem se organizar para acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencializando suas capacidades. A prática psicopedagógica, ao garantir condições de acesso, permanência e participação, concretiza esse princípio, e oferece um espaço de equidade e pertencimento.

Os resultados observados — especialmente o aumento do engajamento, da autoestima e da autonomia das participantes — reforçam o papel da Psicopedagogia Institucional como mediadora entre o sujeito, o conhecimento e o contexto educacional. A elaboração de materiais acessíveis, a integração da Libras aos conteúdos e o uso de recursos tecnológicos mostraram-se estratégias eficazes para garantir equidade no processo avaliativo e ampliar as formas de expressão do conhecimento.

Conclui-se que o trabalho psicopedagógico, fundamentado em princípios de diálogo, acolhimento e respeito à diversidade, contribui significativamente para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras. A experiência relatada reafirma o compromisso ético das instituições de ensino com a promoção da acessibilidade, da autonomia e do pertencimento no ensino superior, constituindo-se como um exemplo de que a inclusão é um processo contínuo e coletivo de aprendizagem e transformação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPP. **Código de Ética do Psicopedagogo**. São Paulo: ABPP, 2019. Disponível em: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948.

Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 4 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Brasília: UNESCO, 1994.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 4 nov. 2025.

REFLETINDO A DIVERSIDADE NA ESCOLAMárcia Regina da Silva⁷³**1 INTRODUÇÃO**

A turma de terceiro ano, dos anos iniciais, de uma escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS, com a totalidade de 25 alunos, em que atuo neste ano letivo, dialoga a respeito da diversidade existente no contexto escolar desde os primeiros dias de aula, nos distintos momentos. A escolha de trabalhar acerca deste tema deu-se na medida em que os diálogos, comentários, vivências acerca da diversidade na escola estão presentes em vários momentos de convivência da turma, instigando nos alunos interesse e motivação em relatar suas vivências diante desta temática no contexto da escola e fora dela, a fim de aprender mais sobre este assunto.

A problematização elaborada a partir deste contexto foi: Como devemos interagir na escola, considerando a diversidade?

Considerando esta questão, ampliou-se as hipóteses a serem desenvolvidas, ou seja, a importância da convivência, considerando a diversidade na escola, respeitando o jeito de ser de cada um; a compreensão de que as pessoas podem ter alguma deficiência, mas não as rotular por sua condição; a reflexão e a aprendizagem por meio de histórias contadas, no sentido de que a diversidade na escola faz parte da interação, priorizando o respeito ao outro e às suas características; atitudes adequadas para que a diversidade seja vivenciada e que favoreça à todos os envolvidos no espaço escolar.

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo e segue vigente, com o objetivo de: dialogar acerca da diversidade que existe no ambiente escolar; refletir sobre posturas, atitudes com relação aos colegas da escola, com ou sem deficiência; expressar através de ilustrações, frases, textos, criações com material reciclável a partir da diversidade na escola; compreender que todos são capazes de aprender, conforme suas potencialidades; exercitar o respeito, o coleguismo nas distintas interações escolares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendo que para pesquisar, estudar, dialogar acerca da diversidade escolar faz-se necessário o entendimento quanto a ação humana estritamente relacionada à realidade, em aprender a pensar sobre o que se pensa, desenvolvendo a autonomia, a dignidade, com uma atitude docente comprometida e atenta ao olhar e as expressões dos alunos no decorrer do processo. Também se faz necessário um entendimento do potencial que a diversidade representa no contexto escolar e o quanto o conhecimento é dinâmico e possibilita disruptões acerca de qualquer área a ser pesquisada,

⁷³ Pós-doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Doutora em Educação. Docente da rede municipal de ensino de Esteio/RS. E-mail: sme.maresiasol@gmail.com

considerando a incompletude dos seres humanos, assim como as suas possibilidades. Entendimento este que ocorre somente em uma escola que seja acolhedora e que tenha princípios democráticos em sua estrutura de funcionamento. Neste sentido, apresento algumas contribuições de autores que vislumbram uma educação libertadora.

Freire (2011) afirma que não existiria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, na condição de desafiá-lo; assim como não existiria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, com potencial de captar a sua realidade, de conhecê-la para modificá-la. Assim, compreendemos que ser humano é um ser de relações, transformações que se originam por meio da realidade em que se está inserido, ou seja, um projeto em constante construção.

Savater (2012) ressalta que a verdadeira educação se constitui não somente em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e essa atitude reflexiva, que evidentemente marca nossa evolução com relação à outras espécies, exige que se entenda nosso pertencimento a um grupo de criaturas pensantes. Esta pesquisa instigou os alunos a pensar, bem como a aprender a pensar a partir do que se pensa, do que se vive, bem como do quanto se interage. Além disso, a reflexão se faz presente em cada atividade desenvolvida, oportunizando a diversidade de opiniões, comentários, considerando a história de cada um e as suas contribuições diárias acerca da temática pesquisada.

Freire (1996) destaca que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um decisivo ético e não um favor que podemos autorizar ou não, uns aos outros. Neste sentido, a pesquisa desde o princípio caracterizou-se por um estudo que permeia o respeito a autonomia e a dignidade de cada envolvido, de modo que todos se sintam capazes de interagir, aprender e ensinar na convivência enquanto turma, para reflexões acerca da diversidade na escola e o quanto cada um é responsável por este processo pertinente que nos instiga a refletir e agir a partir de nossas atitudes, no cotidiano escolar.

Karnal (2015) reforça que o olhar dos alunos é muito importante, pois eles dizem com naturalidade a respeito do andamento de tudo. Sugere que o professor aprenda a ver o rosto dos seus alunos e a entender. Que aprenda a ler os seus olhos. Desta forma, podemos afirmar que o olhar dos alunos, sejam estes de inclusão ou não, dizem muito sobre o que são, do que gostam, quais os seus interesses, as suas dificuldades, as suas habilidades, enfim, faz-se necessário esta observação sensível do professor. Percebo durante este trabalho olhares atentos, reflexivos e interessados.

Freire (1979) enfatiza que a condição primordial para que alguém possa assumir um ato comprometido está em sua capacidade de agir e refletir. É necessário estar no mundo e saber-se nele. Neste sentido, entendo que a atitude comprometida tem como base a ação e a reflexão diante da vida, das interações, dos novos e infinitos conhecimentos compartilhados, assim como do entendimento que temos quanto a nossa inserção no mundo, com suas contradições, desafios, visões, diversidades. A consciência do nosso

comprometimento em contribuir efetivamente para transformações no conviver em sociedade deve nos mover para ações efetivas e consistentes, destacando o quanto temos a contribuir com a diversidade que nos constitui.

Antunes (2010) ressalta o quanto a diversidade é admirável, e ser educador implica compreender que com ela se constrói nas referências que nos constituem humanos. Nós, certamente, não somos também do modo que os alunos gostariam que fôssemos e esta contradição cria as bases de um verdadeiro afeto, sustentado pela compreensão que aos poucos se efetiva e pelo respeito que dela origina-se. Deste modo, há muito a refletir acerca da humanidade e das inúmeras formas de interação e aprendizagem significativa, sejam estes alunos, professores e demais cidadãos.

Freire (2016) destaca que é necessário e inclusive urgente que a escola gradativamente se torne um ambiente acolhedor e multiplicador de determinados gostos democráticos como o de escutar os outros, não por favor mas sim como dever, respeitando-os, o da tolerância, o do acatamento a partir das decisões determinadas pela maioria, não faltando o direito daquele que diverge de expressar sua contrariedade. Posso afirmar que esta prática democrática no dia a dia da escola é complexa, pois há inúmeras situações em que os alunos querem que o seu pensamento seja o predominante, mesmo que este não seja o que represente a turma. Mas é fundamental o olhar atento do docente para que, através do diálogo, as situações conflitantes sejam ponderadas, dialogadas, entendidas, considerando a diversidade que somos, neste contexto da formação humana. Se acreditamos em uma escola acolhedora e democrática estas intervenções pedagógicas serão permanentes, sempre que for necessário, no entanto, avanços significativos serão percebidos logo a frente.

Demo (2010) pontua que o conhecimento não é produzido para ser guardado, porém para ser dissipado, refeito, desconstruído e reconstruído. Eis aí a outra peculiaridade da politicidade do conhecimento: inviabilidade de se guardar a sete chaves. Seria incoerente encerrar a rebeldia, pois já não seria rebelde. Por mais que se guarde o conhecimento em laboratórios confidenciais ou em patentes, o conhecimento se dilui naturalmente, não só por causa de não ser produto apenas físico e linear, mas especialmente porque, para mudar necessita interferir. Não é viável aprisionar a mente. Por isso, fala-se que é “disruptivo”. A partir desta conceituação que perpassa o conhecimento e toda a sua dinâmica, a realização deste estudo sobre a diversidade escolar ressalta esta concepção, no sentido de refletirmos um tema que a cada interação coletiva se expande e fomenta novas e pertinentes problematizações, motivando a turma a construir conhecimentos diversos, relacionados à diversidade, cada vez com um olhar mais aprofundado e relacionado a realidade que eles vivem, na escola ou fora dela.

Freire (2014) explicita que a consciência da incompletude nos seres humanos nos move a inserir-nos em um processo permanente de pesquisa. É especificamente esta busca constante que contribui para o aparecimento da esperança. Neste sentido, como é que eu posso provavelmente buscar sem esperança o que estou procurando? Porém esta incompletude como humanidade

também nos motiva à ação e nos torna seres com opções, com possibilidade decisiva, seres que tem a chance de romper e finalmente serem éticos. Ou seja, ter consciência da incompletude humana nos instiga a novas e distintas pesquisas, em que cada uma delas abre novos rumos, novas problematizações, novas esperanças de aprender e reconstruir caminhos. Este movimento está presente nesta pesquisa com os alunos do 3º ano dos anos iniciais, pois a cada proposta novas ideias irão se constituindo e direcionando para novos estudos, novas experiências, novas reflexões.

3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A metodologia utilizada trata-se de um relato de experiência, em que envolveu diferentes propostas relacionadas diretamente à temática diversidade na escola, tanto ofertadas pela professora como sugeridas pelos alunos.

Realizamos história contada a partir de três livros que abordam sobre alunos de inclusão na escola e suas interações. Assim como textos coletivos produzidos pela turma, a partir histórias ouvidas e dialogadas.

Criamos ilustrações e frases em grupo considerando cada história e os seus respectivos personagens. Posteriormente a turma confeccionou em grupos, cada personagem principal com a utilização de material reciclável. A seguir construímos uma lista coletiva, contendo características de cada personagem. E assim cada personagem criou vida, identidade e seguidamente era mencionado por algum dos alunos, como exemplifica a Figura 1.

Figura 1 - Bonecos confeccionados em grupo, representando os personagens principais das histórias trabalhadas.



Fonte: acervo pessoal da autora (2025).

Também foram assistidos vários curta-metragem que apontam situações referentes à diversidade e inclusão, com momentos dialógicos acerca de tudo que observaram.

Os alunos me surpreendem fazendo conexões acerca da temática em distintos momentos da rotina de sala de aula. Lembro de uma ocasião, quando entrava na sala e imediatamente me sinalizaram que na presente data era celebrada o dia da Pessoa com Síndrome de Down. A partir desta informação, instiguei a turma e vários relataram sobre o assunto, mencionando pessoas próximas que conhecem e possuem a síndrome de Down. Dialogamos ainda sobre a convivência entre as pessoas, independente do diagnóstico que apresentam, ressaltando que cada pessoa é única, mesmo tendo uma deficiência em comum. Estes diálogos acontecem de modo espontâneo e efetivo no decorrer das aulas. Também são abordadas situações que vivenciam na família e ao circularem por espaços públicos.

Em outro dia dois alunos me procuraram para dizer que estiveram juntos no final de semana e que resolveram pesquisar sobre a diversidade na escola. Me trouxeram sugestão de curta metragem para assistirmos com a turma e demonstraram alegria e satisfação no dia em que a internet funcionou e, enfim assistimos o mesmo. A turma, como sempre participativa, fez considerações importantes acerca das situações apresentadas e relataram a partir de suas próprias vivências, onde foi evidenciado situações relacionadas à diversidade, respeito, coleguismo e empatia. Considerando a relevância e o engajamento dos alunos na temática da diversidade na escola, nosso projeto de pesquisa foi apresentado por um grupo de alunos, representando a turma, na Feira de Ciências e Ideias da escola. Os alunos gostaram muito da experiência e fizeram comentários pertinentes a respeito da participação neste evento, bem como das interações realizadas com o público que veio prestigiar.

Figura 2 - Representação da turma na Feira de Ciências e Ideias da escola.



Fonte: acervo pessoal da autora (2025).

Com relação aos materiais utilizados no decorrer da pesquisa, estes foram selecionados a partir da disponibilidade da escola. Foram eles: data show, pincel atômico, tesoura, cola, fita crepe, folhas A3, material reciclável (diversas embalagens de papel ou plástico). Quanto aos livros de história, dois são da professora e um deles acervo da escola.

Este projeto e pesquisa busca incentivar muito os alunos na leitura, interpretação e produção textual. Um dos livros trabalhados contou a história de um personagem que possuía seu jeito único de ver o mundo. A autora da obra apresentou um show musicado, na casa de cultura, que fica bem próxima da escola. Então fomos assistir o show envolvendo músicas e dramatizações relacionadas as suas obras literárias. No final do espetáculo a turma teve um contato próximo com a autora e os alunos mostraram as suas produções, envolvendo ilustrações e produções escritas, que expuseram anteriormente na Semana Literária promovida na escola. Alguns alunos que adquiriram o livro foram satisfeitos pedir autógrafo. Algo que é pertinente ressaltar foi a respeito dos comentários dos alunos acerca da história, pois focaram muito mais nas questões de convivência do que propriamente na deficiência que possuía o personagem principal.

Outra proposta enriquecedora foi a visita e diálogo com a turma da autora de dois livros que trabalhamos no decorrer do projeto sobre a diversidade na escola. Os alunos fizeram comentários e perguntas pertinentes à autora, tendo uma experiência importante com a pessoa que escreveu sobre os personagens que eles conheceram e reproduziram com ilustrações, escrita e material reciclável. Vários fizeram relatos de experiência com a escrita, assim como o desejo de escrever um livro no futuro.

Figura 3 - Nossa turma interagindo com a autora dos livros referentes à diversidade escolar.



Fonte: acervo pessoal da autora (2025).

Este relato de experiência foi desenvolvido de modo processual, em que cada atividade oportunizava momentos de diálogo, ideias, que tornavam a proposta cada vez mais significativa para as interações e aprendizagens da turma.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este relato de experiência trata-se de um trabalho pedagógico que foi desenvolvido com a turma do 3º ano dos anos iniciais, de uma escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS, que teve o seu início no mês de março de 2025 e segue até os dias atuais deste ano letivo, na medida em que a temática acerca da diversidade é abordada de alguma forma nas interações em sala de aula e também em outros ambientes da escola, tais como: recreio, educação física, atividades dirigidas no pátio, saídas pedagógicas, etc.

Observou-se no decorrer desta pesquisa muito engajamento e interesse da turma com relação à temática que diz respeito à diversidade na escola. Em todos os momentos, os alunos participaram com motivação das propostas, contribuindo com suas vivências pessoais e escolares, bem como a partir de suas visões diante do assunto. Havia alunos muito comunicativos e outros que se colocavam mais como observadores, mas que aos poucos passaram a interagir mais e expressar-se a partir das atividades propostas. Demonstraram criatividade em suas produções textuais e artísticas e cresceram quanto às habilidades interpessoais, especialmente ao interagirem nas vivências em grupo.

Os resultados deste trabalho são em parte evidenciados no cotidiano escolar, nas interações entre a turma, bem como através dos questionamentos e comentários que surgem nos diálogos diários que proponho com eles. No entanto, acredito que os resultados permanecerão evoluindo em cada aluno que pertence a esta turma, pois refletir a diversidade na escola, que obviamente reflete a diversidade humana é algo muito complexo, pertinente, que necessita estar presente na vida das pessoas. Certamente lembrarão muito das experiências vivenciadas e seguirão com um olhar crítico, reflexivo diante das situações futuras que se depararem neste sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a problematização que motivou a turma do 3º ano dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Esteio/RS, o questionamento foi o seguinte: Como devemos interagir na escola, considerando a diversidade?

A partir desta problematização, inúmeras reflexões, diálogos, relações foram construídas pelos alunos, que se colocaram no lugar do outro, assim como no seu também, no sentido de comprometer-se com a diversidade que vivencia diariamente em sala de aula, e ainda, nos diferentes espaços escolares pelos quais circula.

Percebi pertinentes avanços nos diálogos estabelecidos e em especial, nas atividades em grupo, pois aos poucos a turma foi aprendendo e usufruindo destes momentos compartilhados com envolvimento, criatividade e empatia.

Ressalto que as literaturas trabalhadas foram muito significativas para a turma, que por meio de personagens principais teve a sensibilidade de compreender a diversidade humana e levar consigo aprendizagens para além do âmbito escolar. Os curtas metragens assistidos também resultaram em reflexões e aprendizagens que instigaram cada um a refletir acerca de suas relações interpessoais.

Destaco ainda a participação de representantes da turma na Feira de Ciências e Ideias da escola, que se mobilizaram para aprimorar os personagens confeccionados em material reciclável e selecionar sob minha supervisão o material que seria exposto e as principais colocações a serem apresentadas ao público diante do trabalho produzido.

Pontuo também as duas vivências em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer pessoalmente as autoras dos livros trabalhados neste projeto, que foi de uma riqueza infinita. Percebi nos olhares animados e na ansiedade em dialogar com elas uma maturidade, autonomia e interesse adquiridos no cotidiano escolar, que levarão consigo em sua história como estudantes e cidadãos.

Para concluir, neste momento, constato com satisfação que a turma cresceu de modo coletivo, e cada aluno em sua individualidade, ampliando conhecimentos, posturas, reflexões acerca da diversidade como um todo. Além disso desenvolveram-se nas habilidades de leitura, interpretação, produção textual, ilustração e criatividade. No decorrer do percurso mostraram-se gradativamente mais participativos, autônomos, comprometidos e atentos aos assuntos desenvolvidos, estabelecendo conexões com suas vivências pessoais, que enriqueciam e ampliavam os diálogos. Acredito que este trabalho é fundamental, se vislumbrarmos uma sociedade mais consciente, sensível e atenta às diferenças, pois todos somos diferentes e com uma riqueza a ser compartilhada, com respeito, dignidade e valorização!

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Entre as paredes da escola**. Curitiba: Editora Melo, 2010.
- CARLA, Pércia. **Curta metragem do TEA, Fitas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i5IPiYpANVs> Acesso em: 02 abr. 2025.
- CASTRO, Gilce Rosane da Silva. **Meu jeito único de ver o mundo**. Cachoeirinha (RS): Cena Produções Artísticas, 2024.
- CHARLOTTE, Canal da. **Curta metragem Viva as diferenças! Um mundo melhor**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=seOexPNlgRo> Acesso em: 25 jun. 2025.

CHARLOTTE, Canal da. **Curta metragem Quando as aparências enganam.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mI_mHRPQj1Y Acesso em: 08 jul. 2025.

CHARLOTTE, Canal da. **Curta metragem Não ao cancelamento, sim à empatia.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxOMtGiYFBM> Acesso em: 08 jul. 2025.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda.** 7. ed. Atual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não.** 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor.** 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LEVITA, André. Curta metragem **Cordas.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LreCcEbG4> Acesso em: 05 mar. 2025.

PEREIRA, Angelita Carla Alves. **A princesinha Sophia.** Porto Alegre: Paladino, 2024.

PEREIRA, Angelita Carla Alves. **O mundo azul do menino João.** 2. ed. Porto Alegre: Felix, 2023.

RESOLVE, Nina. **Curta metragem Respeito à Diversidade.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DHvJhy6XySI> Acesso em: 13 maio 2025.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** Tradução Monica Stahel. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

Capítulo 36

EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM AS INFÂNCIASJulie Daniele Machado Rodrigues⁷⁴José Lucas Marques Duarte⁷⁵Elisabete Soares Peralta⁷⁶**1 INTRODUÇÃO**

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI têm reconfigurado modos de viver, comunicar e aprender, repercutindo diretamente sobre a experiência infantil e sobre o trabalho das instituições educativas. Nesse cenário, a educação das infâncias se apresenta como campo atravessado por tensões e possibilidades, em que a escola é convocada a rever formas de organização do ensino, de mediação das interações e de construção de vínculos com as crianças e suas famílias. A expansão das tecnologias digitais altera rotinas, linguagens e formas de presença, deslocando o lugar do corpo, do olhar e da escuta e produzindo novos modos de inscrição do sujeito na cultura. Imagens, sons e estímulos constantes compõem as crianças que chegam na educação infantil, nos conduzindo à reflexão sobre o que significa acolher crianças formadas em diferentes contextos de vida, sem perder de vista sua função formativa e humanizadora.

A psicanálise oferece elementos importantes para compreender esse contexto, ao conceber a infância como tempo de constituição subjetiva, no qual o brincar, a palavra e a relação com o outro organizam o modo como a criança simboliza o mundo e a si mesma. Freud (2006) evidencia que o sujeito é marcado por conflitos, desejos e defesas inconscientes, que se expressam nas formas de brincar, nas narrativas e nos sintomas.

Para Winnicott (1975), a criança precisa de um ambiente que ofereça segurança, previsibilidade e adaptação sensível às suas necessidades, permitindo que se desenvolva um senso de si mesmo (verdadeiro self) em vez de se adaptar constantemente às demandas externas (falso self), conforme o autor, esse é o ambiente suficientemente bom. Lacan (1988) sublinha que o sujeito se constitui na relação com a linguagem e com os significantes que o Outro lhe dirige. Esses aportes permitem interrogar o lugar das tecnologias digitais na vida das crianças, uma vez que interferem nas formas de presença do adulto, na qualidade dos vínculos e na densidade das experiências simbólicas.

⁷⁴ Mestranda em Educação. Universidade LaSalle. Orientadora Pedagógica. E-mail: julie.rodrigues@prof.edu.sapucaiaodosul.rs.gov.br

⁷⁵ Doutorando em Educação. Universidade La Salle (Bolsista CAPES). Orientador Educacional. E-mail: joselucas_91@yahoo.com.br

⁷⁶ Mestranda em Educação. Universidade UERGS. Professora de Atendimento Educacional Especializado elisabete-soares@uergs.edu.br

Compreende-se o desenvolvimento infantil como um processo de formação integral que implica reconhecer a inseparabilidade entre razão, emoção, corpo e inconsciente na constituição dos sujeitos. Na infância contemporânea, as tecnologias digitais constituem-se como parte integrante das vivências desses sujeitos. Portanto, sua inserção nas práticas pedagógicas só ganha sentido quando articulada a contextos que preservam o lugar do brincar, da imaginação, da narrativa e da relação com o adulto como referência. Os recursos digitais podem ampliar linguagens, favorecer investigações sobre o mundo e abrir novas possibilidades de expressão, porém, podem também intensificar a fragmentação da atenção, reduzir o contato com o corpo e com a experiência compartilhada, diminuir o tempo de jogo espontâneo e de silêncio. A mediação docente passa a ser decisiva para que o uso de telas não se converta em substituto da presença, mas em dispositivo de trabalho que convoque a criança a falar, criar, simbolizar e relacionar-se.

Nesse contexto, torna-se fundamental analisar como os professores da educação infantil percebem e mobilizam as tecnologias digitais em suas práticas cotidianas. Quais sentidos são atribuídos a esses recursos e qual a forma que articulam o uso do digital com a sustentação de um ambiente que favoreça a constituição psíquica e a experiência de aprendizagem. Conforme discutido por Piaget (1970), o uso de tecnologias precisa dialogar com situações em que a criança explora, compara, erra e reinventa, considerando o desenvolvimento infantil constituído como processo ativo de construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a compreensão da aprendizagem como reconstrução contínua da experiência, vinculada a problemas reais e a contextos de participação, tal como propõe Dewey (1959), coloca em evidência a necessidade de que os recursos digitais se inscrevam em percursos pedagógicos com continuidade, sentido e abertura à investigação. Somam-se a isso as contribuições de Gardner (1994), ao destacar a pluralidade de modos de apreensão do real e de expressão das potencialidades infantis, o que convoca a escola a reconhecer diferentes linguagens, sensibilidades e formas de pensar. Colocadas em diálogo com a psicanálise, essas perspectivas convergem para a ideia de que a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas deve ser pensada a partir do sujeito que aprende, dos seus tempos psíquicos, das suas formas de brincar e simbolizar, da qualidade das relações que estabelece e dos espaços de escuta que a escola é capaz de sustentar.

Com base nesse cenário, este estudo tem por objetivo geral analisar criticamente os desafios e as possibilidades do uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, tomando a psicanálise como pano de fundo teórico. De forma articulada, busca identificar, na literatura recente, os principais desafios enfrentados pela docência diante da presença do digital no cotidiano escolar; compreender como a mediação docente pode equilibrar recursos tecnológicos com experiências que favoreçam a constituição subjetiva e o desenvolvimento integral; e refletir sobre propostas pedagógicas que viabilizem o uso das tecnologias digitais, reafirmando a escola como espaço de convivência, escuta e aprendizagem significativa.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão de literatura, orientada para a compreensão dos desafios vividos pela Educação Infantil na contemporaneidade, tal como aparecem nas produções acadêmicas recentes. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa volta-se para o universo dos significados, valores, atitudes e relações, buscando interpretar os fenômenos sociais em sua complexidade e em seus contextos de produção. Nessa direção, optou-se por um percurso metodológico que privilegia a leitura interpretativa e a análise de sentido dos textos, em sintonia com a perspectiva teórica apresentada na introdução, na qual a infância é tomada como tempo de constituição subjetiva e a escola é compreendida como espaço de vínculos, linguagem e experiência.

O levantamento do material empírico foi realizado em 06 de outubro de 2025 na plataforma *Consensus App*, utilizando como descritor principal a temática “Desafios da Educação Infantil Contemporânea”. Com o objetivo de garantir atualidade e pertinência, foram aplicados filtros para publicações entre 2020 e 2025, em acesso aberto. A busca inicial resultou em 20 estudos. De acordo com Gil (2019), o processo de seleção em revisões bibliográficas deve seguir critérios explícitos de inclusão e exclusão, de modo a assegurar coerência entre o problema de pesquisa e o conjunto de textos analisados. Assim, procedeu-se a um primeiro refinamento com base na leitura dos títulos e na identificação de correspondência temática, o que levou à seleção de quatro estudos considerados próximos do foco deste artigo.

Em seguida, realizou-se um segundo momento de seleção, pautado na leitura dos resumos e das conclusões, conforme também orienta Gil (2019), com a finalidade de verificar a aderência teórica e metodológica das produções ao objetivo do estudo. Nessa etapa, foram mantidos três estudos, tomados como mais representativos para a análise, partindo-se da leitura integral desses textos, de forma analítico-interpretativa. Buscou-se compreender como formulam os desafios da Educação Infantil, que lugar atribuem à criança e ao trabalho docente e de que maneira tratam temas como subjetividade, vínculos e mediações pedagógicas, em diálogo com o referencial psicanalítico adotado. Os procedimentos metodológicos seguem o rigor próprio das pesquisas qualitativas descritas por Minayo (2014), que enfatiza a importância da interpretação crítica e da atenção aos sentidos produzidos nos discursos científicos, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos desafios que atravessam a educação infantil na atualidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a educação das infâncias na contemporaneidade implica reconhecer que a criança se constitui em um campo de forças atravessado por discursos, dispositivos técnicos e modos de relação que reorganizam o lugar do corpo, da palavra e da imagem. As tecnologias digitais, longe de se configurarem

como ferramentas neutras, reordenam o tempo, modulam a atenção, produzem novas formas de laço e introduzem outras lógicas de circulação de significantes. Esse cenário exige referenciais teóricos capazes de considerar simultaneamente as dimensões subjetiva, cognitiva, relacional e cultural da experiência infantil. O presente estudo fundamenta-se em um diálogo entre a psicanálise, a psicologia do desenvolvimento e a filosofia da educação, com o propósito de compreender a criança como sujeito de desejo, linguagem e ação. Bem como entender a escola como espaço de experiência, simbolização e vínculo, tensionado pela presença crescente das telas no cotidiano.

A psicanálise oferece um eixo estruturante para essa reflexão ao conceber a infância como tempo de constituição subjetiva, em que o brincar, a fantasia e a relação com o outro organizam o modo como a criança dá forma às suas experiências. A partir de Freud (2006), torna-se possível compreender que o eu não é transparente a si mesmo e que conflitos e desejos inconscientes se expressam em sintomas, narrativas e jogos, o que desloca qualquer visão idealizada ou homogênea da infância. A brincadeira é compreendida como campo privilegiado de elaboração psíquica, em que a criança reinscreve, transforma e simboliza aquilo que a atravessa. Winnicott (1975) aprofunda esse horizonte ao formular a noção de espaço potencial, zona intermediária entre realidade interna e externa em que o brincar e a criatividade podem emergir de forma sustentada pela presença do adulto. Em um cotidiano saturado por dispositivos digitais, torna-se pertinente indagar em que medida esse espaço potencial é preservado quando as telas oferecem respostas imediatas, imagens acabadas e narrativas pouco disponíveis à reconstrução imaginativa. Lacan (1988), ao enfatizar que o sujeito se constitui na e pela linguagem, chama atenção para o papel do Outro na nomeação, no endereçamento da palavra e na inscrição da criança em uma rede simbólica. A circulação maciça de imagens e discursos mediados por algoritmos desloca parcialmente esse lugar do Outro para lógicas de visibilidade, consumo e desempenho, que passam a incidir sobre o modo como a criança se percebe, deseja e busca reconhecimento.

A partir desse pano de fundo psicanalítico, torna-se produtivo dialogar com contribuições da psicologia do desenvolvimento. A perspectiva inaugurada por Piaget (1970) compreende a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, engajado em processos de equilíbrio que articulam assimilação e acomodação. O desenvolvimento cognitivo é descrito como movimento contínuo em que desequilíbrios, erros e reestruturações sucessivas permitem à criança elaborar esquemas mais complexos de compreensão do mundo. Tal concepção oferece um critério para analisar criticamente usos de tecnologias digitais que reduzem a experiência infantil à repetição mecânica ou ao consumo passivo de estímulos, pois, nessas situações, o potencial de reconstrução ativa do saber é pouco mobilizado. Em contrapartida, quando recursos digitais são organizados em situações que convidam a investigar, comparar, argumentar e testar hipóteses, aproximam-se da lógica da aprendizagem por descoberta. O desafio pedagógico consiste em articular essa dimensão ativa com a atenção à singularidade psíquica descrita pela psicanálise, evitando reduzir a criança a um

conjunto de competências mensuráveis e descoladas de sua história e de seus afetos.

No campo da filosofia da educação, Dewey (1959) introduz uma compreensão da educação como reconstrução contínua da experiência, concebendo a escola como comunidade de investigação e participação. A aprendizagem torna-se significativa quando as situações educativas se articulam a problemas reais, convocam a reflexão sobre o vivido e produzem continuidade, isto é, exercem efeitos sobre experiências futuras. Em ambientes densamente mediados por telas, há o risco de que as atividades se fragmentem em episódios desconexos, com pouca integração entre si e frágil relação com a vida das crianças. A perspectiva de Dewey oferece parâmetros para avaliar criticamente propostas que inserem recursos digitais sem um projeto formativo coerente. Ao mesmo tempo, indica possibilidades de utilizar o digital como meio para ampliar a observação, o registro, a comunicação e a cooperação, desde que essas experiências estejam subsidiadas em projetos que envolvam investigação, trabalho coletivo e reflexão compartilhada. A articulação com a psicanálise permite acrescentar a essa análise a questão da significação: importa não só propor experiências ativas, mas sustentar contextos em que a criança possa dizer o que vive, elaborar sentidos e ser efetivamente ouvida.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1994), desloca a compreensão de inteligência como capacidade única, estável e hierarquizada, indicando a existência de diferentes modalidades de funcionamento, como as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas que reconheçam a pluralidade de modos de aprender e de estar no mundo, valorizando dimensões corporais, afetivas, relacionais e criativas na Educação Infantil. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem operar tanto como ampliadoras de linguagens, quanto como dispositivos que contribuem para a homogeneização da experiência, caso seu uso se restrinja a poucos formatos de interação. Aplicativos, jogos e plataformas possuem potencial para estimular diferentes inteligências quando usados como instrumentos de criação, expressão, investigação e cooperação. A psicanálise, porém, adverte que a descrição de múltiplas competências não esgota a dimensão subjetiva, pois o modo como cada criança vivencia afetivamente essas experiências, o lugar que ocupa nos grupos e o sentido que atribui ao que faz, continuam atravessados por conflitos, fantasias e buscas de reconhecimento.

Ao articular esses referenciais, o estudo assume uma compreensão de Educação Infantil que integra constituição subjetiva, desenvolvimento cognitivo, experiência democrática e diversidade de formas de aprender. A psicanálise contribui para analisar a qualidade dos vínculos, o lugar do brincar e da linguagem e os efeitos subjetivos da presença intensiva de telas. A psicologia do desenvolvimento, na vertente piagetiana, oferece elementos para pensar a atividade cognitiva e os processos de construção do conhecimento a partir da ação. A filosofia da educação deweyana permite problematizar o tipo de experiência que a escola organiza, interrogando o sentido das práticas mediadas

pelo digital em projetos coletivos de investigação. A teoria das inteligências múltiplas amplia o olhar para a pluralidade de potencialidades que emergem na infância, evidenciando que os modos de uso da tecnologia podem favorecer ou inibir determinadas formas de expressão. Esse quadro teórico orienta a leitura dos estudos selecionados na revisão de literatura e sustenta a análise dos desafios que se colocam à educação infantil contemporânea diante da centralidade crescente das tecnologias digitais na vida das crianças e no trabalho docente.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Os estudos foram lidos na íntegra e a partir da análise detalhada dos conteúdos foram elaborados os resumos. A seguir é apresentado o quadro com os artigos selecionados e suas respectivas informações de autoria, títulos, ano de publicação e periódico:

Quadro 1 - Revisão de Literatura

Autoria	Título do Artigo	Ano	Periódico
Gazibara	<i>Head, heart and hands learning – a challenge for contemporary education</i>	2013	<i>Journal of Education Culture and Society</i>
Cano-Hila e Argemí-Baldich	<i>Early childhood and lockdown: the challenge of building a virtual mutual support network between children, families and school for sustainable education and increasing their well-being</i>	2021	<i>Sustainability</i>
Leskov <i>et al.</i>	<i>Challenges and Current Issues of Education in the Era of Digital and Technological Changes</i>	2023	<i>Journal of Education Culture and Society</i>

Fonte: autores (2025).

A leitura dos três estudos selecionados evidencia convergências significativas com o referencial teórico discutido, permitindo aprofundar o debate sobre o lugar das tecnologias digitais na Educação Infantil. Em perspectivas distintas, os trabalhos de Gazibara (2013), intitulado “Head, Heart and Hands Learning – A challenge for contemporary education”, de Cano-Hila e Argemí-Baldich (2025), denominado “Early Childhood and Lockdown: The Challenge of Building a Virtual Mutual Support Network between Children, Families and School for Sustainable Education and Increasing Their Well-Being”, e de Leskov *et al.* (2023), “Challenges and Current Issues of Education in the Era of Digital and Technological Changes”, convergem na defesa de uma formação integral em que dimensões cognitivas, afetivas, corporais e relacionais são indissociáveis. Ao mesmo tempo, esses estudos enfatizam a necessidade de mediações intencionais que integrem o digital à vida escolar sem fragilizar experiências de vínculo, brincar e simbolização. Tais resultados convergem com a tradição piagetiana de valorização da ação sobre o mundo (Piaget, 1970), na concepção de experiência em Dewey (1959), com a pluralidade de inteligências discutida por Gardner (1994) e com a leitura psicanalítica da infância como tempo de constituição subjetiva (Freud, 2006; Winnicott, 1975; Lacan, 1988).

No estudo de Gazibara (2013), a proposta holística que articula cabeça, coração e mãos explicita uma concepção de aprendizagem que recusa a separação rígida entre mente, afeto e prática. A autora argumenta que culturas de aprendizagem que integram pensamento, emoção e ação favorecem autonomia, responsabilidade e motivação, bem como a construção de competências sociais e práticas. Essa formulação aproxima-se da equibração piagetiana, pois metodologias *hands-on*, colaboração e solução criativa de problemas instauram contextos em que a criança enfrenta desequilíbrios, formula hipóteses e reconstrói explicações sobre o real, em um movimento contínuo de assimilação e acomodação (Piaget, 1970). Ao mesmo tempo, o trinômio cabeça, coração e mãos pode ser lido, à maneira de Dewey, como uma concepção ampliada de experiência, na qual o fazer, o pensar e o refletir se articulam em atividades socialmente significativas (Dewey, 1959). O diálogo com Gardner torna-se evidente quando a autora defende ambientes ricos em linguagens, materiais e situações que permitem que diferentes inteligências se manifestem e se desenvolvam (Gardner, 1994). À luz da psicanálise, essa integração pode ser interpretada como possibilidade de sustentar espaços em que o brincar, a palavra e o gesto se entrelaçam, preservando o espaço em que a criança elabora simbolicamente suas vivências (Winnicott, 1975), e evitando que a tecnologia se converta em objeto que preenche o tempo sem abrir lugar para o desejo e para a criação.

O estudo de Cano-Hila e Argemí-Baldich (2021), acrescenta uma dimensão relacional decisiva ao mostrar como, em contexto de confinamento, redes virtuais de apoio entre crianças, famílias e escola atuaram como dispositivos de sustentação subjetiva e pedagógica. Por meio de uma netnografia apoiada em grupos de *WhatsApp* e canais colaborativos no *YouTube*, as autoras evidenciam que o digital pode contribuir para a manutenção de vínculos, para a produção de sentidos compartilhados e para a preservação do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, mesmo em situação de isolamento físico. Essa experiência aproxima-se da compreensão de escola como comunidade de investigação e participação, formulada por Dewey (1959), na qual a continuidade das experiências e o engajamento coletivo são centrais para a aprendizagem. Ao mobilizar competências interpessoais e intrapessoais, a dinâmica descrita converge com a teoria das inteligências múltiplas, que reconhece a importância de habilidades de cooperação, empatia e autorregulação em contextos educativos mediados por tecnologia (Gardner, 1994). Do ponto de vista psicanalítico, tais redes podem ser analisadas como formas de sustentação do ambiente, nas quais a presença simbólica de professores e famílias, mediada pela linguagem e pela imagem, oferece às crianças referências de continência psíquica em um tempo marcado por rupturas e incertezas (Winnicott, 1975). A ênfase no capital cultural das famílias recoloca, ainda, o problema das desigualdades de acesso, de condições materiais e de repertórios simbólicos, o que convoca a escola a uma postura ativa na construção de mediações que não reforcem exclusões.

A revisão de Leskov *et al.* (2023), introduz uma agenda de cautelas indispensáveis ao debate. Ao discutir temas como demência digital⁷⁷, dependência tecnológica e fragilização de habilidades cognitivas e de valores, os autores destacam que o uso intensivo de tecnologias não é neutro e pode comprometer tanto o desenvolvimento do pensamento crítico, quanto a constituição de um sistema ético consistente. Sob a perspectiva de Piaget, práticas pedagógicas sustentadas em estímulos imediatos, respostas automáticas e repetição pouco convocam a criança a explicar, argumentar e coordenar pontos de vista, o que compromete o processo de construção ativa do conhecimento (Piaget, 1970). Na ótica de Dewey, experiências fragmentadas, descontextualizadas e desprovidas de continuidade dificilmente produzem aprendizagem significativa, pois não se conectam à vida real nem à reflexão sobre causas e consequências das ações (Dewey, 1959). Gardner contribui para evidenciar que um uso desequilibrado das tecnologias tende a ativar apenas algumas modalidades de inteligência, negligenciando linguagens corporais, musicais, artísticas e ligadas à natureza, particularmente relevantes na Educação Infantil (Gardner, 1994). A leitura psicanalítica permite acrescentar que a saturação de estímulos, a impossibilidade de pausa e a dificuldade de separação em relação às telas podem reduzir o espaço potencial do brincar e tornar mais difícil a elaboração de angústias, favorecendo modalidades de gozo marcadas pela compulsão e pela fragilização da experiência de encontro com o outro (Freud, 2006; Lacan, 1988).

A articulação entre Gazibara (2013), Cano-Hila; Argemí-Baldich (2021) e Leskov *et al.* (2023) permite delinear implicações robustas para a prática docente na Educação Infantil. A primeira implicação diz respeito à primazia da experiência mediada e significativa. Os três estudos indicam, cada um a seu modo, que a tecnologia agrega valor quando integra situações reais de investigação, criação e jogo simbólico, envolvendo tarefas abertas, resolução de problemas, interação entre pares e colaboração com as famílias. Esse tipo de arranjo mobiliza múltiplas inteligências (Gardner, 1994), favorece a equilíbrio cognitiva (Piaget, 1970) e, do ponto de vista psicanalítico, preserva a dimensão do encontro e da elaboração, na medida em que a criança é convidada a falar, narrar e atribuir sentido ao que vive (Freud, 2006; Winnicott, 1975). A segunda implicação refere-se à necessidade de continuidade, coerência e propósito pedagógico. As atividades digitais descritas como mais promissoras são aquelas que derivam de objetivos formativos claros, de sequências didáticas progressivas e de critérios de qualidade explicitados, evitando o uso episódico e disperso dos recursos, criticado por Leskov *et al.* (2023). A terceira implicação incide sobre as dimensões afetiva e ética. As redes virtuais analisadas por Cano-Hila e Argemí-Baldich (2021) evidenciam que pertencimento, empatia e corresponsabilidade podem ser cultivados em ambientes digitais, mas dependem de curadoria docente, de pactos de convivência e de um trabalho constante de escuta e

⁷⁷ No artigo de Lesková *et al.* (2023), “demência digital” designa o declínio de capacidades cognitivas, sobretudo atenção, memória e raciocínio, associado ao uso excessivo, precoce ou inadequado de tecnologias digitais e mídias eletrônicas, especialmente em crianças e jovens em idade escolar.

orientação, em consonância com a compreensão psicanalítica do papel estruturante do Outro (Lacan, 1988).

Essas implicações desdobram-se em critérios operacionais para uma integração humanizada do digital na Educação Infantil. Em primeiro lugar, a intencionalidade didática: cada recurso tecnológico deve responder a uma pergunta pedagógica explícita e ser avaliado por sua capacidade de produzir ação, reflexão e simbolização, e não pelo simples apelo lúdico ou visual. Em segundo lugar, a multimodalidade expressiva: projetos que articulam aplicativos, vídeos e plataformas colaborativas com materiais concretos, brincadeiras corporais, artes visuais, música e exploração da natureza tendem a ativar um espectro mais amplo de inteligências (Gardner, 1994) e a preservar a centralidade do corpo e do brincar como espaços de elaboração subjetiva (Winnicott, 1975). Em terceiro lugar, a mediação docente: cabe ao professor planejar tarefas abertas, orientar a investigação, interrogar as produções das crianças, articular experiências *on-line* e *off-line* e promover momentos de reflexão em que o grupo possa falar sobre o que fez, como fez e o que sentiu, em sintonia com a concepção de pensamento reflexivo discutida por Dewey (Dewey, 1959). Em quarto lugar, o equilíbrio entre tempo de tela e experiências presenciais: rotinas precisam prever alternância sistemática entre atividades mediadas por dispositivos e vivências que privilegiem o contato com pessoas, espaços, objetos e ambientes naturais, reconhecendo os riscos apontados por Leskov et al. (2023) na exposição excessiva ao digital. Em quinto lugar, a coautoria com as famílias: a experiência analisada por Cano-Hila e Argemí-Baldich (2021) sugere que vínculos consistentes entre escola e família fortalecem motivação e bem-estar, o que torna desejável a manutenção de canais de comunicação e de projetos colaborativos em contextos de normalidade.

Do ponto de vista das políticas educacionais e da formação docente, os três estudos convergem para a necessidade de investir em desenvolvimento profissional contínuo que abarque desenho de experiências, avaliação formativa, ética digital e fundamentos sobre desenvolvimento infantil e constituição subjetiva. As escolas precisam de referenciais institucionais claros sobre proteção de dados, seleção de plataformas, critérios de qualidade pedagógica para conteúdos digitais e limites de tempo de exposição às telas, articulando recomendações de caráter técnico com reflexões pedagógicas e psicanalíticas sobre a infância. É relevante instituir procedimentos de observação e registro das aprendizagens que valorizem processos, trajetórias e modos singulares de participação, em sintonia com a ideia de desenvolvimento integral e com a atenção às diferentes inteligências e modos de estar no mundo (Gardner, 1994).

Por fim, importa reconhecer os limites do conjunto empírico analisado pela aprendizagem holística, abordada por Gazibara (2013), por meio da revisão descritiva da literatura, assim como a investigação netnográfica situada em um contexto específico de confinamento, elaborada por Cano-Hila; Argemí-Baldich (2021) e a revisão teórica ampla sobre desafios educativos na era digital, propostas por Leskov *et al.* (2023). Esses recortes não autorizam generalizações estatísticas nem conclusões universalizantes, mas oferecem pistas consistentes

para o desenho de práticas pedagógicas e para a formulação de hipóteses de pesquisa. Estudos futuros, com delineamentos mistos, incluindo a observação sistemática em contextos naturais de sala de aula, poderão ser realizados. Por meio de indicadores qualitativos e quantitativos de desenvolvimento infantil pode-se aprofundar a compreensão dos efeitos de diferentes modalidades de uso das tecnologias digitais na Educação Infantil. Assim como, estudos que analisem de maneira mais explícita os vínculos gerados a partir do brincar e das condições de possibilidade da elaboração psíquica na cultura contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste estudo permitiu compreender que a presença das tecnologias digitais na Educação Infantil não pode ser tratada como questão meramente instrumental. As telas incidem sobre tempos, espaços e modos de relação, reorganizando a experiência das crianças e tensionando o trabalho docente. Ao articular psicanálise, psicologia do desenvolvimento, filosofia da educação e teoria das inteligências múltiplas, evidenciou-se que o debate sobre o digital na infância exige considerar, de forma integrada, constituição subjetiva, construção do conhecimento, qualidade das experiências educativas e diversidade de modos de aprender. A criança aparece, nesse contexto, como sujeito de desejo, linguagem e ação, cuja vida psíquica e cujos processos de pensamento são atravessados pelas mediações tecnológicas e pelas formas de presença do adulto no contexto escolar.

A revisão de literatura indicou que a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas se torna relevante quando vinculada a projetos que valorizam o brincar, a corporeidade, a participação e a cooperação, articulando investigação, criação e reflexão. A construção de uma cultura de aprendizagem que envolve cabeça, coração e mãos, reforça a importância de ambientes pedagógicos em que cognição, afeto e prática se entrecruzam em situações significativas. Redes virtuais podem sustentar vínculos e bem-estar em contextos críticos, desde que estruturadas por intencionalidade pedagógica e corresponsabilidade entre escola e famílias. Em contrapartida, salienta-se os riscos relacionados à dependência tecnológica, à fragmentação das experiências e ao enfraquecimento de competências cognitivas e valores éticos quando o uso das tecnologias é pouco regulado. O conjunto desses achados reforça a centralidade da mediação docente na produção de contextos que convidem a criança a agir, falar, simbolizar e conviver, em vez de se limitar ao consumo passivo de conteúdos digitais.

Do ponto de vista conceitual, a articulação entre as contribuições de estudiosos da psicanálise permitiu sustentar uma leitura da Educação Infantil contemporânea na qual o digital é analisado em sua ambivalência. As tecnologias oferecem oportunidades para ampliar linguagens, diversificar experiências e fortalecer redes de apoio, mas podem também reduzir as possibilidades do brincar, intensificar a saturação de estímulos e estreitar o campo da imaginação quando ocupam o lugar do Outro na regulação do tempo e do afeto. Esse contexto aponta para a necessidade de critérios que orientem uma integração

humanizada das tecnologias, envolvendo intencionalidade didática, multimodalidade expressiva, equilíbrio entre atividades *on-line* e experiências presenciais, coautoria com as famílias e atenção sistemática às dimensões afetiva e ética das práticas escolares.

Em termos práticos, as análises desenvolvidas sugerem que políticas educacionais e programas de formação docente precisam deslocar o foco de uma abordagem centrada em habilidades técnicas de uso de dispositivos para uma perspectiva que privilegie o desenho de experiências pedagógicas, a avaliação formativa e a ética digital na Educação Infantil. A escola é convocada a estabelecer parâmetros institucionais para seleção de recursos, proteção de dados, definição de tempos de tela e organização de rotinas que preservem o encontro, o diálogo e o contato com o mundo físico, sem ignorar as potencialidades do digital. Reconhecem-se, contudo, os limites do *corpus* analisado e da natureza qualitativa da revisão realizada. Estudos futuros, com investigações empíricas em diferentes contextos socioculturais, observação sistemática de práticas em sala e indicadores de desenvolvimento infantil, poderão aprofundar a compreensão do uso das tecnologias na infância. Em relação aos vínculos, de maneira mais efetiva, pesquisas que considerem o brincar e as condições de possibilidade da elaboração psíquica em uma cultura atravessada por telas.

REFERÊNCIAS

CANO-HILA, Ana Belén; ARGEMÍ-BALDICH, Rafel. “Early childhood and lockdown: the challenge of building a virtual mutual support network between children, families and school for sustainable education and increasing their well-being”. **Sustainability, Basel**, v. 13, n. 7, art. 3654, 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREUD, Sigmund. **O eu e o isso**. In: FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAZIBARA, Senka. “Head, heart and hands learning – a challenge for contemporary education”. **Journal of Education Culture and Society, Wrocław**, v. 4, n. 1, p. 71-82, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LESKOVÁ, Andrea et al. “Challenges and current issues of education in the era of digital and technological changes”. **Journal of Education Culture and Society, Wrocław**, v. 14, n. 2, p. 319-327, 2023.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Capítulo 37

O DESIGN BIOFÍLICO COMO ESTRATÉGIA EM AMBIENTES EDUCACIONAISMayara Cristina Pelin⁷⁸**1 INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, o debate acerca da relação entre o ser humano e o ambiente construído tem ganhado destaque em diferentes campos do conhecimento, especialmente diante do crescente afastamento das populações urbanas dos espaços naturais. Os avanços tecnológicos e a intensificação da vida em ambientes fechados, sejam corporativos, educacionais ou residenciais, têm contribuído para o aumento de transtornos físicos e mentais, como estresse, cansaço, perda de produtividade e sensação de desconexão com o meio natural.

Nesse cenário, o design biofílico emerge como uma proposta contemporânea capaz de restabelecer essa conexão essencial, incorporando elementos da natureza aos espaços arquitetônicos para promover saúde, bem-estar, equilíbrio emocional e desempenho cognitivo. Assim, compreender a relevância da biofilia torna-se fundamental para repensar os ambientes que moldam a vida cotidiana de milhões de pessoas.

A fundamentação teórica que embasa esta pesquisa evidencia que a biofilia não se restringe a um conceito estético ou a um simples adorno vegetal, mas constitui uma abordagem científica respaldada por autores como, Kellert e Calabrese (2015), que defendem a existência de uma necessidade humana inata de se relacionar com a natureza. Estudos recentes destacam que ambientes desprovidos de iluminação natural, ventilação adequada, contato visual com elementos naturais ou materiais de origem orgânica intensificam sintomas de ansiedade, fadiga e insatisfação.

Em contrapartida, pesquisas de Jimenez et al. (2021) e demais estudiosos da área demonstram que a presença de elementos biofílicos reduz o estresse fisiológico, melhora o humor, fortalece funções cognitivas e favorece o bem-estar geral. Essa literatura reforça que a criação de ambientes saudáveis exige atenção técnica e sensível por parte do arquiteto, que deve compreender a complexidade das interações entre espaço, corpo e mente.

Os dados analisados ao longo do estudo revelam que, em ambientes corporativos, a ausência de estratégias de design que considerem o bem-estar dos trabalhadores agrava quadros de estresse e diminui a produtividade. A baixa adoção de programas de saúde mental nas empresas brasileiras, somada à falta de uma arquitetura que promova conforto ambiental e contato com o natural, demonstra uma contradição entre as exigências contemporâneas de desempenho e as condições oferecidas aos trabalhadores. O design biofílico, nesse contexto, aparece como alternativa eficaz, capaz de gerar ambientes mais acolhedores e

⁷⁸ Especialista em Arquitetura Sustentável, Arquiteta e Urbanista. Mestranda em Educação Unilasalle Canoas. E-mail: Mayara.pelin@unilasallelucas.edu.br.

estimulantes, contribuindo para a melhoria do desempenho individual e coletivo. O uso de luz natural, ventilação cruzada, materiais naturais e elementos vegetais, por exemplo, promove benefícios fisiológicos significativos, como redução de pressão arterial, maior sensação de conforto e melhoria do humor.

De forma semelhante, no ambiente educacional, os resultados demonstram que a biofilia contribui não apenas para a saúde física e emocional de alunos e professores, mas também para a construção de processos pedagógicos mais ricos e significativos. A inserção de vistas verdes, áreas sombreadas, pátios arborizados, hortas comunitárias e materiais de textura natural fortalece a atenção, a criatividade e o engajamento dos estudantes, além de favorecer a restauração mental necessária à aprendizagem. Como apontam outros autores, a escola biofílica funciona como um ecossistema educativo, no qual arquitetura, natureza e pedagogia se articulam de maneira integrada. Assim, a qualidade espacial passa a desempenhar um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos usuários.

Dessa forma, esta pesquisa evidencia que, tanto em ambientes de trabalho quanto em instituições de ensino, a biofilia se destaca como abordagem estratégica para enfrentar os impactos negativos da urbanização, da artificialização dos espaços e do afastamento humano da natureza. Ao analisar estudos teóricos e observações práticas, observa-se que a integração de elementos naturais nos projetos arquitetônicos constitui caminho promissor para a promoção de ambientes mais saudáveis, produtivos e emocionalmente equilibrados.

Essa reflexão introduz a discussão aprofundada apresentada nas seções seguintes, demonstrando como o design biofílico pode transformar a relação entre pessoas e espaços, ampliando a qualidade de vida e fortalecendo a construção de comunidades mais sustentáveis e harmoniosas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde relatou a existência da Síndrome do Edifício, caracterizada por um conjunto de doenças causadas ou estimuladas por ambientes fechados e poluição no ar. Essas condições resultaram na alienação do ser humano em relação ao mundo natural, em decorrência da intensificação da adoção de tecnologias nos ambientes corporativos (Registro, 2021).

A Associação Nacional de Medicina do Trabalho (ANAMT) aponta que apenas 18% das empresas apresentam um programa de saúde mental. Esse é um número muito preocupante, considerando que 9 em cada 10 trabalhadores brasileiros apresentam sintomas de ansiedade. Para essa melhora na empresa é preciso conhecer o perfil de cada colaborador, compreender o que pode ser melhor para a saúde física, mental e social dessas pessoas (Martins, 2021).

A saúde física e mental possui um papel importante na qualidade de vida e bem-estar de pessoas que precisam se sentir motivadas em seu ambiente de

trabalho, contando com requisitos básicos como: conforto, saúde, segurança e qualidade de vida (Santos, 2023).

O trabalhador, muitas vezes em seu ambiente de trabalho, pode se deparar com momentos de fadiga mental, falta de produtividade e até mesmo estresse, o uso da biofilia contribui com possibilidades e estratégias de projetos, deixando o ambiente corporativo acolhedor e saudável, aumentando a criatividade e benefícios para o ser humano em seu ambiente de trabalho (Guedes, 2016).

De acordo com Kellert e Calabrese (2015), o design biofílico é mais do que apenas uma ferramenta técnica. A estrutura avançada aqui, certamente pretende ser uma metodologia prática para o projeto mais eficaz do ambiente construído. Sua aplicação bem-sucedida dependerá, no entanto, tanto da adoração de uma nova consciência em relação à natureza quanto da implementação de uma nova técnica de design. A biofilia e o design precisam reconhecer o quanto o bem-estar físico e mental humano continuam a depender da qualidade de nossos relacionamentos com o mundo além de nós mesmos, do qual continuamos a fazer parte (Kellert; Calabrese, 2015).

O Conceito de Biofilia foi introduzido em 1984, inicialmente mencionado na obra *The Heart of Man*, do sociólogo Eric Fromm. No entanto, sua popularização ocorreu com a publicação do livro *Biophilia*, do biólogo norte-americano Edward O. Wilson, que discute a conexão inata do ser humano com a natureza. A biofilia investiga novas configurações para ambientes internos e externos corporativos, promovendo a inspiração e a aplicação de seus benefícios por meio do design biofílico.

O design biofílico analisa a lacuna existente entre construções contemporâneas e a prática paisagística, enfatizando a importância de criar habitats adequados para os seres humanos, que favoreçam a saúde, a condição física e o bem-estar. Além disso, propõe o fortalecimento de conexões emocionais com os ambientes, fomenta intervenções positivas e busca soluções ecológicas (Kellert; Calabrese, 2015).

No design biofílico, existem várias classificações de princípios, elementos e experiências. Segundo Kellert, Heerwagen e Mador (2008), existem três tipos de experiências: a experiência direta, a experiência indireta e a experiência simbólica. Calabrese junta-se a Kellert e mudam a experiência simbólica para experiência de espaço e lugar (Kellert; Calabrese, 2015).

Kellert e Calabrese (2015) destacam que, nas três experiências mencionadas, há atributos que se relacionam ao design biofílico. Ressaltam que esses atributos não devem ser implementados de forma fragmentada, visto que cada projeto corporativo apresenta demandas e especificações particulares.

A relação do ser humano com o espaço em que está inserido pode influenciar diretamente o desempenho das atividades laborais cotidianas. Ambientes de trabalho caracterizados pela ausência de iluminação natural, ventilação adequada pela aplicação de cores intensas, sem a presença de vegetação tendem a resultar em relatos de insatisfação entre os indivíduos manifestando estresse e fadiga mental. Além disso, essas condições podem

impactar negativamente a própria empresa, que busca obter resultados diferenciados no mercado, mas não implementa princípios do design biofílico.

2.1 Biofilia em Ambientes

2.1.1 A Biofilia no ambiente de Trabalho

Para estabelecer o contato com a natureza e o contato humano dentro do ambiente interno, o design biofílico possibilita criar ambientes que tenham conexão com o mundo natural, ajuda a entender a interação com o ambiente e conexão com a vida, promovendo o bem-estar e saúde das pessoas. A biofilia foi adaptada no processo evolutivo do mundo assim como o homem se adaptou aos processos do mundo construído moderno (Kahn; Severson; Ruckert, 2009).

A aplicação bem-sucedida do design biofílico também deve resultar em um amplo espectro de aspectos físicos, mentais e benefícios comportamentais. Os resultados físicos incluem melhor condicionamento físico, redução da pressão arterial, aumento do conforto e satisfação (Kellert; Calabrese, 2015).

De acordo com Jimenez et al (2021), estudos experimentais mostram que a exposição à natureza pode reduzir o estresse. Uma revisão de mais de 40 pesquisas aponta que frequência cardíaca, pressão arterial e estresse percebido são as medidas mais consistentes para demonstrar esse efeito, além de resultados baseados em relatos subjetivos de diminuição de estresse. Ainda assim, uma meta-análise e uma revisão de 52 estudos japoneses indicam evidências fortes de que os níveis de cortisol diminuem quando as pessoas passam tempo em ambientes naturais, especialmente ao realizar exercícios leves ou moderados em comparação com áreas urbanas. Afetando da mesma forma o estado afetivo das pessoas, a exposição a ambientes naturais também tem sido estudada por interferir na experiência subjacente de sentimento, emoção ou humor. Embora as medidas de estudo variem, estudos com adultos geralmente observaram relações entre a exposição a ambientes naturais e o estado afetivo, com associações positivas com emoções positivas e associações negativas com emoções negativas, e isso começa a ser estudado também em crianças, esperando os mesmos resultados.

Nas funções cognitivas e cerebrais, Jimenez et al (2021) também afirma que estudos com adultos mostram que breves experiências na natureza melhoram funções cognitivas, como atenção, função executiva e bem-estar, e que em comparação com ambientes urbanos resultados semelhantes aos encontrados em crianças. Mesmo exposições curtas à natureza, já produzem efeitos positivos significativos. Pesquisas recentes também usam realidade virtual para avaliar respostas fisiológicas e cognitivas a ambientes internos com elementos biofílicos, revelando benefícios consistentes nesses espaços.

A conexão com a natureza destacando-se como um elemento central em projetos arquitetônicos, configura-se como característica valiosa. Os benefícios da biofilia evidenciam resultados positivos e atenuam os impactos da urbanização. Essa abordagem pode ser implementada por meio de estratégias naturais, utilização de materiais aprimorados e incorporação de elementos que favoreçam

a renovação do ar e a criação de ambientes com contato direto com a natureza (Santos, 2022).

2.1.1 A Biofilia no ambiente Educacional

Segundo Santos, Trapano e Souza (2023), a biofilia traz inúmeros benefícios, como melhoria da saúde, redução do estresse, aumento do bem-estar, estímulo da criatividade, aumento da produtividade e auxílio na concentração. Em ambientes escolares, a biofilia pode ter um impacto positivo no desempenho cognitivo dos alunos, ao incentivar a curiosidade, a observação e a conexão com a natureza. Além disso, ela pode contribuir para a melhoria do rendimento dos professores. A integração do design biofílico nas escolas oferece diversos benefícios, como melhor comportamento, foco e restauração mental nas áreas recreativas.

Em um contexto amplo, Oliveira (2025), aborda que um ambiente educacional biofílico, não é apenas voltada para a educação ambiental, e sim, um ecossistema educativo. Isto significa que vai além da disposição dos espaços arquitetônicos e na organização dos espaços físicos e das rotinas pedagógicas e entra no entendimento da natureza presente, interferindo de forma cotidiana, sensível e significativa. Isso implica em uma edificação que leva em consideração conceitos de sustentabilidade em sua construção, como a iluminação natural, a ventilação que transpassa os ambientes, a utilização de materiais ecológicos em sua construção e até mesmo reaproveitamento de águas da chuva. Desta forma, podemos propor espaços comunitários, como hortas, pomares, viveiros e áreas comuns de lazer, que proporcionem contato com a terra e a vegetação.

Podemos entender, desta forma, que a conexão com a natureza se destaca como elemento central, e que se trabalhada aliada ao projeto arquitetônico de espaços escolares, pode vir a configurar-se como uma abordagem valiosa. Os benefícios da biofilia evidenciam resultados positivos e atenuam os impactos do stress no corpo docente e discente, além de poder atingir a sociedade como um todo que utilizar deste espaço. Essa abordagem precisa ser planejada, por meio de estratégias naturais, escolha adequada de materiais e incorporação de elementos e estratégias bioclimáticas, que favoreçam o uso dos elementos naturais como luz e vento e a própria vegetação natural.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Podemos entender, desta forma, que a conexão com a natureza se destaca como elemento central, e que se trabalhada aliada ao projeto arquitetônico de espaços escolares, pode vir a configurar-se como uma abordagem valiosa. Os benefícios da biofilia evidenciam resultados positivos e atenuam os impactos do stress no corpo docente e discente, além de poder atingir a sociedade como um todo que utilizar deste espaço. Essa abordagem precisa ser planejada, por meio de estratégias naturais, escolha adequada de materiais e incorporação de elementos e estratégias bioclimáticas, que favoreçam o uso dos elementos naturais como luz e vento e a própria vegetação natural.

Salas de aula com grandes janelas, que possibilitem a entrada de luz natural, podem ser uma ótima estratégia. Porém, deve-se analisar questões consequentes, como a incidência solar direta que pode atingir os alunos em suas mesas. É por isso que o profissional arquiteto e urbanista, deve analisar a trajetória solar, de forma a evitar ou amenizar esta situação.

As janelas também podem trazer distração dos alunos, quando direcionadas para locais de grande transição de pessoas, como pátios internos, corredores ou quadras de esporte, tendo em vista sua transparência de material. Aqui também cabem alternativas, como tratamentos foscos nos vidros e cortinas, que também podem ser alternativas para a incidência solar. Na mesma problemática da distração, temos os ruídos, que adentrando pelas janelas causam desconforto e resultam em problemas de comunicação na sala de aula. Diversos materiais de esquadrias para janelas são com tratamento acústico, mas preferencialmente, deve-se evitar janelas voltadas a locais com ruídos elevados.

A ventilação deve ser abordada, de forma a proporcionar a passagem dos ventos naturais nos ambientes. Isso funciona bem em locais como refeitórios, pátios internos, quadras poliesportivas cobertas e outros locais. Para as salas de aula, podem ser alcançadas, com janelas em lados opostos do ambiente, podendo ser janelas altas e baixas por exemplo, levando em consideração os pontos de atenção já citados. Porém, não podemos deixar de analisar os climas diversos do Brasil, onde em algumas regiões, mesmo com estratégias de ventilação cruzada, a climatização artificial por meio de ar-condicionado se torna imprescindível.

A Sala dos professores também deve proporcionar um ambiente propício para a concentração e planejamento de suas atividades, onde a biofilia se torna tão importante quanto a Sala de Aula; um ambiente bem iluminado através de janelas e visualização de espaços verdes auxilia neste sentido, materiais que remetem ao natural como madeira, pedra e outros, também proporcionam sensações de relaxamento. Planta em vasos também podem ser adaptadas para trazer o verde para áreas internas.

Da mesma forma, locais como as bibliotecas, mesmo com climatização controlada para manter a durabilidade dos livros, podem oferecer vistas para ambientes externos verdes e naturais que auxiliam na concentração dos alunos. Da mesma forma que para as salas de aula, deve-se evitar janelas voltadas para pátios externos ou quadras de esportes, que geram ruídos e distração.

As áreas externas de escolas, em busca de ambientes com biofilia, devem propor a integração com a natureza, árvores que sombreiam locais de recreação e locais com bancos próximos a sombras das árvores. Estes espaços, quando permitem a entrada da luz solar, também possibilitam a passagem dos ventos que auxiliam na diminuição das temperaturas. Outra estratégia positiva, é a utilização do elemento água, como fontes e chafarizes, onde através da evaporação da água, proporcionam queda da temperatura e aumento da umidade relativa do ar, o que possibilita maior conforto térmico.

Esta conexão com as áreas verdes deve ser incentivada através de atividades que envolvam os alunos e até a própria comunidade, como o cultivo

de hortas. Árvores frutíferas também podem ser cultivadas, fazendo com que os alunos interajam com elas na coleta de seus frutos e cuidados com rega, poda ou adubação. A contemplação e o cultivo de árvores frutíferas, que passam por todo o processo da produção dos frutos, desde a floração e a polinização por insetos, o início dos frutos até o amadurecimento, também ensina os alunos quanto a transformação e a passagem do tempo.

A aproximação visual dos materiais utilizados em todos os espaços educacionais, tanto internos como externos e que se aproximem do natural, são ótimas estratégias que contemplam a biofilia. Dentre eles, podemos apontar o uso de cores mais terrosas nos mobiliários, paredes e pisos, bancos de madeira ou que imitam a madeira, forrações de gramíneas, paredes com texturas naturais como pedras naturais, tijolos de barro ou revestimentos que imitem materiais semelhantes.

Estas estratégias, aliadas a boas práticas e projetos arquitetônicos que levem em consideração a biofilia, quando executados e apropriados pela comunidade educativa, geram resultados positivos. Perpetuar o design biofílico, não apenas em espaços físicos, mas através de atividades envolvendo os alunos e a comunidade, podem gerar uma sociedade mais saudável e feliz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos e das reflexões apresentadas evidencia que a crescente desconexão entre ser humano e natureza e que é intensificada por ambientes construídos inadequados, pela rotina urbana e, muitas vezes, pela ausência de políticas de saúde mental, que impactam negativamente o bem-estar físico, emocional e cognitivo de trabalhadores, estudantes e professores. Nesse contexto, o design biofílico surge como uma abordagem essencial para ressignificar os espaços construídos, promovendo ambientes mais saudáveis, acolhedores e alinhados às necessidades humanas.

Os dados apresentados demonstram que a integração de elementos naturais, luz, ventilação, materiais orgânicos e vistas para áreas verdes reduz significativamente o estresse, melhora funções cognitivas, estimula a criatividade, favorece a concentração e amplifica a sensação de bem-estar. Tais benefícios são constatados tanto em ambientes corporativos quanto educacionais, ressaltando a importância de repensar o papel da arquitetura na saúde e no desempenho humano.

Em escolas, especialmente, a biofilia não se limita ao uso de plantas ou aberturas iluminadas, mas constitui um ecossistema educativo que conecta os usuários ao ritmo natural do ambiente, reforçando processos pedagógicos, fortalecendo vínculos comunitários e criando espaços de aprendizagem mais significativos. Ao considerar estratégias como iluminação natural controlada, ventilação adequada, materiais de referência natural e integração de áreas externas, o projeto arquitetônico torna-se uma ferramenta poderosa para promover bem-estar e mitigar o estresse cotidiano.

Contudo, a implementação consciente e planejada do design biofílico, adaptada às especificidades de cada espaço e às características culturais e climáticas de cada contexto, tem potencial para transformar profundamente a qualidade de vida nas instituições. Ao valorizar a conexão inata do ser humano com a natureza, a arquitetura contribui não apenas para a saúde e o conforto ambiental, mas também para a construção de comunidades mais equilibradas, produtivas e felizes.

REFERÊNCIAS

- LEAMAN, Adrian; BORDASS, Bill. Productivity in buildings: the “killer” variables. **Building Research & Information**, United Kingdom, v. 27, n. 1, p. 4-19, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233016904_Productivity_in_buildings_The_'killer'_variables. Acesso em: 29 nov. 2025.
- MARTINS, Carina. Como a saúde física, mental e social se relacionam e impacta no desempenho? **BeeCorp**, Belo Horizonte, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://beecorp.com.br/saude-fisica-mental-e-social/>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- KAHN, Peter H.; SEVERSON, Rachel L.; RUCKERT, Jolina H. The human relation with nature and technological nature. **Current Directions in Psychological Science**, United States, v. 18, n. 1, p. 37-42, fev. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228351292_The_Human_Relation_With_Nature_and_Technological_Nature. Acesso em: 10 abr. 2025.
- KELLERT, Stephen R.; CALABRESE, Elizabeth F. **The Practice of Biophilic Design**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2015. Disponível em: <https://www.stevenvervaecke.be/wp-content/uploads/2020/05/the-practice-of-biophilic-design.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- KELLERT, Stephen R.; HEERWAGEN, Judith H.; MADOR, Martin L. (Org.). **Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2008.
- SANTOS, Julia Ferrari Rodrigues dos; TRAPANO, Patrizia Di; SOUZA, Wesley do Canto. A influência do Design Biofílico em escolas da América Latina. **Scientific Journal ANAP**, [s. l.], v. 1, n. 4, 2023. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/anap/pt_BR/article/view/3970/3821. Acesso em: 28 nov. 2025.
- OLIVEIRA, Juliana da Silva. Biofilia Dentro Do Contexto Escolar: como fazer?. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 60, p. 204-212, 2025. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/763>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- JIMENEZ, MP *et.al.* **Associations between Nature Exposure and Health: A Review of the Evidence**. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Apr 30;18(9):4790.

doi: 10.3390/ijerph18094790. PMID: 33946197; PMCID: PMC8125471. Acesso em: 06 dez. 2025.

Capítulo 38

DIRETRIZES OPERACIONAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS DAS DIMENSÕES ESTRATÉGICAS A SEREM OBSERVADAS PELAS ESCOLAS

Ana Paula dos Santos⁷⁹

1. INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), formulada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) após o término da Segunda Guerra Mundial, é um documento de referência mundial de proteção aos direitos humanos. Ela reconhece a igualdade de todas as pessoas e define um conjunto de direitos civis, políticos, sociais e econômicos a serem assegurados para todos. No que se refere ao direito à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, artigo 26) declara que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) em consonância com disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) reconhece todas as pessoas como sujeitos de direitos. Dentre os fundamentos do Estado Democrático de Direito, constantes nesta Constituição, destacamos “a cidadania e a dignidade da pessoa humana” (art. 1º, incisos II e III, respectivamente).

O direito de todas as pessoas à educação é positivado, juntamente com outros direitos considerados sociais. (Brasil, 1988, art. 6º). Nesse contexto, as crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direito, sendo-lhes assegurado a proteção integral e a prioridade absoluta de seus direitos e interesses em qualquer situação. A proteção integral, direito de todas as crianças e adolescentes (Brasil, art. 227, § 3º), contempla os seguintes aspectos:

⁷⁹ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Docente da rede de Educação Básica.

- I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;
- II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;
- III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;
- III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; [\(Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010\)](#)
- IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;
- V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;
- VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;
- VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.
- VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. [\(Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010\)](#)

A Constituição determina, também, o “dever da família, da sociedade e do Estado” de “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem” todos os direitos, tendo eles “absoluta prioridade”. (Brasil, 1988, artigo 227).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em consonância com a Constituição Federal (1990), reconhece a criança (pessoa com até 12 anos de idade incompletos) e o adolescente (pessoa que tem entre 12 e 18 anos de idade) como sujeitos de direitos humanos, afirmando que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, artigo 53) estabelece que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes [...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O “pleno desenvolvimento”, mencionado no Estatuto, aponta para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, considerando-se as múltiplas dimensões que constituem o ser humano. Dessa forma, o direito à educação pressupõe a observação dessas múltiplas dimensões (biológica, psicológica, sociocultural, cognitiva, entre outras) e, não somente, a

dimensão cognitiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, artigo 1º) assevera que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A referida Lei define que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1996, artigo 2º).

O pleno desenvolvimento implica conceber as pessoas em sua integralidade, considerando-se além do desenvolvimento cognitivo, as dimensões físicas, sócio-culturais e emocionais, entre outras. Para tanto, é necessário que a educação escolar, na perspectiva de uma Educação Integral, contemple estas dimensões no decorrer do percurso formativo dos estudantes.

Além disso, o princípio da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida¹”, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), indica que o processo educativo se estende a várias etapas da vida das pessoas, não se restringindo somente à Educação Básica. (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, art. 34), estabelece que a jornada escolar no Ensino Fundamental deve incluir, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino.

Com base no estabelecido nos dispositivos legais, Políticas Públicas Educacionais, programas, projetos e demais ações são postas em curso a fim de assegurar a efetividade do direito à educação. Nesse contexto, a Educação Integral em Tempo Integral se configura como uma Política Pública Educacional cujo fundamento é o direito à educação.

Importante destacar que a meta 6, prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), previa a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (Brasil, 2014). Além disso, o PNE indicava a relevância de uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2014).

O objeto de nosso estudo está inserido no contexto da Política de Educação em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral, definida pelo Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023).

As Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em

Tempo Integral na Educação Básica (Brasil, 2005), publicadas em 2025, visam orientar os sistemas de ensino e escolas sobre a implementação da Política de Educação em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral. Como a própria Resolução define: “ A Educação Integral em Tempo Integral constitui política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social. (Brasil, 2025, artigo 3º).

Nesse sentido, a Pesquisa Documental tem como temática a Educação Integral em Tempo Integral. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Investiga o direito à educação no contexto dos dispositivos legais internacionais e nacionais e suas articulações com as políticas públicas educacionais no Brasil. Aprofunda os fundamentos teóricos, modelos e práticas de gestão educacional e das instituições de ensino bem como a formação dos gestores. (Universidade La Salle, 2023).

Igualmente, faz parte da investigação "O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais", desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, coordenado pela orientadora deste projeto de pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O problema de pesquisa orientador do estudo é: Quais são os fundamentos das dimensões estratégicas a serem observadas pelas escolas na implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica?

O *corpus* investigativo está composto pelas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, instituída pela Resolução do CNE/CEB Nº 7, de 1º de agosto de 2025 (MEC/CNE/CEB, 2025).

O referido documento é analisado com base nas orientações de André Cellard (2014). Para o aprofundamento analítico e reflexivo, dialogamos com autores que aprofundam as temáticas abordadas em cada uma das dimensões estratégicas de competência das escolas.

A Pesquisa Documental tem como temática investigativa a Educação Integral em Tempo Integral enquanto uma política pública direcionada à garantia do direito à educação. Esta tipologia de pesquisa se caracteriza pelo uso de documentos como fonte de dados. (Gil, 2002).

Os documentos podem ser textos oficiais tais como, leis, decretos, normas e relatórios; textos acadêmicos tais como artigos, dissertações e livros, documentos pessoais ou institucionais como cartas, *emails* ou atas de reunião. Diferentemente da Pesquisa Bibliográfica, nem todos os documentos são produzidos com finalidade acadêmica; podem incluir documentos oficiais, administrativos, legais, cartas, e-mails, atas de reunião, relatórios institucionais

e mídias oficiais. A análise crítica desses materiais é fundamental, considerando que os documentos constituem fonte rica e segura de dados. (Gil, 2002).

Algumas vantagens condizentes com a pesquisa aparecem como economia de tempo e recursos, pois os dados estão disponíveis, o que também possibilita a análise de fenômenos ao longo do tempo, especialmente históricos e sociais. Os documentos podem revelar dados não fornecidos voluntariamente pelos sujeitos, o que facilita

comparações entre diferentes períodos ou contextos. (Gil, 2002).

Outra vantagem da pesquisa documental é não demandar contato com os sujeitos da pesquisa. É notório que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o projeto.

As limitações implicam que nem todos os documentos são completos ou fazem juz exatamente aos originais. Esses mesmos, podem conter vieses do autor ou das instituições. As interpretações exigem rigor metodológico para evitar conclusões precipitadas. Alguns documentos podem ter difícil acesso ou restritos por confidencialidade.

Conforme exposto, a Pesquisa Documental muito se parece com a pesquisa Bibliográfica. Logo, as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas. Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo. (Gil, 2002).

Assim, segundo Gil (2002) podem ser definidas as seguintes fases na pesquisa documental:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho; e
- g) construção lógica e redação do trabalho.

Para que o pesquisador possa avaliar em que medida dispõe realmente de um problema, sugere-se que este seja colocado sob a forma de pergunta (Gil, 2002). No caso desta pesquisa, o problema de pesquisa é: Quais são os fundamentos das dimensões estratégicas a serem observadas pelas escolas na implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica?

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados, tendo como base o corpus constituído pelas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica (Brasil, 2025), permite identificar um conjunto articulado de dimensões estratégicas estruturantes que orientam a implementação da política nas escolas. A leitura analítica do documento, inspirada na perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2011), evidencia que tais dimensões não se apresentam de forma isolada, mas constituem um sistema interdependente que articula fundamentos pedagógicos, organizacionais e políticos.

Em primeiro lugar, destaca-se a dimensão político-pedagógica, que emerge como eixo central das Diretrizes. O documento reafirma a educação integral como uma concepção formativa que ultrapassa a ampliação do tempo escolar, ancorando-se na garantia do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões – cognitiva, social, emocional, cultural e ética (Brasil, 2025). Nesse sentido, os dados indicam que a implementação exige a reconfiguração do projeto político-pedagógico (PPP), de modo a integrar intencionalidades formativas ampliadas, alinhadas à BNCC (Brasil, 2018) e aos referenciais curriculares locais. Essa dimensão dialoga com Arroyo (2012), ao compreender o currículo como território em disputa, e com Cavaliere (2002), ao destacar que a educação integral implica uma redefinição da função social da escola.

A segunda dimensão identificada refere-se à organização curricular e dos tempos e espaços educativos. As Diretrizes apontam para a necessidade de superação da fragmentação curricular, propondo a integração entre componentes curriculares e práticas educativas diversificadas, como projetos interdisciplinares, oficinas e atividades culturais (Brasil, 2025). Os dados evidenciam que a ampliação da jornada escolar deve ser acompanhada de uma qualificação do tempo pedagógico, evitando a mera reprodução do turno regular em tempo estendido. Essa perspectiva encontra respaldo em Sacristán (2000), ao compreender o currículo como prática, e em Moll (2012), que enfatiza a educação integral como articulação de saberes, tempos e territórios educativos.

Uma terceira dimensão estratégica refere-se à gestão democrática e à articulação intersetorial. As Diretrizes destacam a importância da participação da comunidade escolar, das famílias e de diferentes atores sociais na construção e implementação das propostas de educação integral (Brasil, 2025). Os dados analisados indicam que a efetivação dessa política depende de redes colaborativas, envolvendo políticas públicas de áreas como cultura, esporte, assistência social e saúde. Tal achado reforça a compreensão de que a educação integral é uma política intersetorial (Gadotti, 2009; Moll, 2013), exigindo da escola uma atuação para além de seus muros, em diálogo com o território.

A quarta dimensão identificada diz respeito à formação e valorização dos profissionais da educação. As Diretrizes evidenciam que a implementação qualificada da educação integral requer professores preparados para atuar em contextos pedagógicos ampliados, com competências para o trabalho interdisciplinar e práticas inovadoras (Brasil, 2025). Os dados indicam que a formação inicial e continuada deve contemplar os fundamentos da educação

integral, bem como estratégias pedagógicas alinhadas a essa concepção. Esse aspecto dialoga com Nóvoa (1992; 2017), ao destacar a centralidade da formação docente situada, e com Tardif (2002), ao evidenciar a pluralidade dos saberes docentes. Soma-se a isso a perspectiva freireana, que compreende a prática docente como práxis crítica e transformadora (Freire, 1996).

Por fim, evidencia-se a dimensão avaliativa e de monitoramento, que assume papel estratégico na consolidação da política. As Diretrizes apontam para a necessidade de processos avaliativos que considerem o desenvolvimento integral dos estudantes, superando a centralidade de indicadores exclusivamente cognitivos (Brasil, 2025). Os dados sugerem a construção de sistemas de avaliação formativa, articulados a processos de acompanhamento contínuo. Tal perspectiva converge com Luckesi (2011), ao defender a avaliação como prática emancipatória, com Hadji (2001), ao problematizar seus usos classificatórios, e com Perrenoud (1999), ao enfatizar a regulação das aprendizagens.

A análise do corpus permite, portanto, afirmar que os fundamentos das dimensões estratégicas para a implementação da educação integral em tempo integral se estruturam em torno de cinco eixos interdependentes: (1) político-pedagógico; (2) curricular e organizacional; (3) gestão democrática e intersetorialidade; (4) formação docente; e (5) avaliação e monitoramento. Esses eixos, longe de constituírem categorias estanques, configuram um campo dinâmico de práticas e decisões, que exige das escolas uma atuação reflexiva, contextualizada e comprometida com a equidade e a qualidade social da educação.

Em termos analíticos, os dados revelam que a implementação das Diretrizes não pode ser compreendida como um processo técnico-administrativo, mas como uma práxis educativa, no sentido freireano, que envolve escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas (Freire, 1996). Assim, os fundamentos identificados apontam para a necessidade de construção de projetos educativos situados, capazes de articular as orientações normativas às realidades locais, promovendo uma educação integral que seja, ao mesmo tempo, direito, experiência e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a

escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, 2002.

CELLARD, André. **Análise Documental**. São Paulo: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Cidades educadoras e territórios educativos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **BRASIL**. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017.

Capítulo 39

DIÁLOGO E ESCUTA ATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS INDISPENSÁVEISLiane Diniz Knak⁸⁰Monique da Silva Soares⁸¹Igor Matheus de Souza Freitas⁸²**1 INTRODUÇÃO**

A gestão democrática na escola é mais do que uma diretriz formal, ela representa o alicerce pedagógico para cultivar a cidadania ativa e o senso crítico na comunidade. Contudo, observamos que a implementação desse ideal esbarra frequentemente em modelos de gestão engessados, de cunho burocrático e excessivamente vertical. Tais estruturas, ao priorizarem a formalidade, acabam por marginalizar vozes e ofuscar as ricas e múltiplas subjetividades (de discentes, docentes, familiares e corpo técnico) que pulsam no ambiente escolar. É a partir dessa lacuna crítica entre o que se prega e o que se pratica que surge a motivação central deste estudo: investigar a função vital do diálogo e da escuta sensível na transformação da gestão.

Face às recentes descobertas sobre a aprendizagem que destacam o papel central da colaboração, da autoria e do protagonismo do sujeito na construção do conhecimento, é imperativo que a estrutura de gestão escolar acompanhe essa evolução. Uma instituição que estimula a autonomia cognitiva em sala de aula não pode ser administrada de maneira centralizadora e autoritária. Assim, sustentamos que a gestão participativa não se efetiva apenas por meio de ritos formais (como colegiados ou consultas), mas deve ser profundamente enraizada em mecanismos relacionais que deem validade substancial à participação. Nesse contexto, a escuta qualificada ou sensível emerge como a ferramenta indispensável para captar e interpretar as demandas, os conflitos e as potencialidades não explorados da comunidade, traduzindo-os em ações de gestão consistentes.

A intenção principal com este artigo é transcender o discurso vazio da participação, propondo um novo enquadramento teórico-prático que coloca o diálogo e a escuta como pilares inegociáveis de uma liderança escolar verdadeiramente democrática. O que almejamos é demonstrar que a habilidade de "acolher a fala do outro" manifestando genuína abertura ao diferente e ao conflito é o que possibilita o entendimento aprofundado da cultura escolar em suas camadas complexas, abrindo caminho para o protagonismo efetivo de todos os atores.

⁸⁰ Mestranda pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

⁸¹ Mestranda pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

⁸² Mestrando pela Universidade La Salle Canoas.

Para concretizar este objetivo, o texto está articulado em três eixos de análise. Primeiramente, faremos uma revisão dos fundamentos da gestão democrática e seus desafios inerentes. Em seguida, aprofundaremos a conceituação da escuta sensível e seu impacto direto na leitura das subjetividades e na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, detalharemos de que forma o diálogo e a escuta se interconectam na prática, servindo como elementos de reconfiguração da cultura escolar e redefinindo o modelo de liderança pedagógica rumo a um ambiente educacional mais engajado e justo.

2 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: RESSIGNIFICANDO A PARTICIPAÇÃO

A Gestão Escolar Democrática transcende a mera formalidade administrativa, como a eleição de diretores, configurando-se como um princípio ético e político fundamental para a ressignificação da escola em seu papel social. Caracterizar essa gestão exige um aprofundamento que contemple suas múltiplas dimensões: política, pedagógica e cultural.

2.1 A Caracterização da Gestão Democrática para Além do Senso Comum

A Gestão Democrática na escola representa um paradigma que, embora frequentemente associado à eleição de diretores, vai muito além da simples formalidade de um ato cívico. Reduzir sua essência à escolha de um líder é incorrer no senso comum, esvaziando o conceito de seu poder transformador. Na verdade, a eleição é apenas o mecanismo de legitimação de um cargo, mas não define a prática da gestão. O verdadeiro cerne democrático reside na arquitetura de processos que asseguram a compartilha efetiva do poder e a diluição das responsabilidades entre todos os membros da comunidade.

Este modelo de gestão se manifesta concretamente na partilha de poder (Lück, 2009), que exige a criação de espaços e fluxos para a participação ativa nos processos decisórios. Isso implica um rompimento com a estrutura hierárquica tradicional, onde o poder se concentra verticalmente, migrando para uma organização mais horizontal. A escola, sob o viés democrático, transforma-se em um microssistema político onde decisões sobre currículo, finanças, infraestrutura e convivência não são tomadas isoladamente, mas sim pelo coletivo, garantindo que o planejamento e a execução reflitam as necessidades e aspirações de todos.

Para além de ser um ideal teórico, a Gestão Democrática exige uma prática constante de mobilização. Ela não é um estado estático, mas um processo dinâmico que demanda energia e compromisso contínuos da comunidade escolar. Essa mobilização se dá na convocação para reuniões, na abertura de canais de diálogo, e, sobretudo, na garantia de que as decisões tomadas em instâncias colegiadas sejam, de fato, implementadas. É o esforço coletivo em torno de um projeto político-pedagógico (PPP) construído e revisado conjuntamente que confere substância à democracia.

Portanto, a Gestão Democrática, em sua plena caracterização, é a cultura organizacional que estabelece a participação como seu princípio fundante. Ela

impõe uma vigilância constante contra o autoritarismo e a inércia, forçando a escola a operar como um laboratório social onde os princípios de cidadania são vividos e aprendidos na prática. Essa perspectiva ultrapassa a legislação e se enraíza no compromisso ético de transformar a escola em um ambiente de construção coletiva, onde o projeto educacional é percebido como um bem comum a ser gerido por todos os envolvidos.

2.2 Valores e Princípios Fundamentais da Gestão Democrática

Uma Gestão Democrática genuína é edificada sobre um conjunto de valores e princípios que a blindam contra a superficialidade e o mero cumprimento de protocolos. O primeiro desses pilares é a corresponsabilidade, que estabelece que o sucesso ou o fracasso dos processos e resultados educacionais pertence a todos. Este princípio exige o envolvimento integral da comunidade na tomada de decisões — desde o planejamento até a avaliação — e na aceitação mútua dos resultados, transformando o "problema do diretor" em um desafio coletivo.

Intimamente ligada à corresponsabilidade, a transparência atua como um mecanismo vital para a confiança. Este valor se manifesta não apenas na prestação de contas financeiras, mas em toda a comunicação dos processos, métodos e critérios decisórios. É fundamental que informações sobre o desempenho da escola, o uso de recursos e as justificativas para as escolhas pedagógicas sejam acessíveis e compreensíveis para todos os sujeitos. A abertura de dados e o fluxo comunicacional claro são indispensáveis para que a comunidade possa exercer o controle social e, conseqüentemente, garantir a legitimidade das ações.

O terceiro princípio vital é o diálogo, reconhecido como a ferramenta essencial para a mediação de conflitos e a construção de consensos. Em um ambiente plural como a escola, divergências de ideias e interesses são inevitáveis. A Gestão Democrática, contudo, não busca eliminar o conflito, mas sim canalizá-lo por meio de conversas estruturadas e respeitadas. O diálogo autêntico permite que diferentes perspectivas sejam ouvidas e integradas, resultando em decisões que, embora possam não satisfazer 100% dos envolvidos, são construídas e aceitas por um amplo consenso da maioria.

Por fim, a autonomia da unidade escolar é o princípio que concretiza a capacidade da escola de autogerir seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seus recursos. A autonomia garante que as decisões tomadas democraticamente no âmbito local possam ser implementadas sem a dependência excessiva de instâncias externas. É a liberdade para adaptar diretrizes gerais às realidades e necessidades específicas da sua comunidade que assegura a relevância do PPP. Juntos, esses quatro princípios, corresponsabilidade, transparência, diálogo e autonomia dão corpo e significado à prática democrática.

2.3 Sujeitos da Democracia Escolar e o Protagonismo Comunitário

A construção da democracia no ambiente escolar é um esforço que mobiliza a totalidade da comunidade e pressupõe que todos os seus membros são sujeitos políticos com direito à voz e intervenção. O elenco desses atores é composto pelos estudantes, que são o foco central do processo educativo; pelos educadores, responsáveis diretos pelo currículo; pelas famílias, que trazem o contexto social e afetivo; e pelos funcionários de apoio, cuja contribuição é crucial para a infraestrutura e o funcionamento diário da instituição.

O grande desafio da Gestão Democrática é, portanto, potencializar o protagonismo de cada um desses segmentos, transformando-os de meros receptores de informação em agentes ativos e deliberativos. Para que isso ocorra, é indispensável a criação e o fortalecimento de canais de participação que possuam poder deliberativo real, e não apenas consultivo. Estruturas como o Grêmio Estudantil, que representa a voz dos alunos, o Conselho Escolar, que reúne os diferentes segmentos para decisões estratégicas, e as Associações de Pais e Mestres (APMs), são exemplos concretos dessa institucionalização da participação.

Ao dar voz e poder de intervenção a esses atores, a escola alinha-se à visão mais ampla da democracia como um modo de vida social. Paro (2007, p. 19) reforça essa perspectiva ao argumentar que a "Democracia é o modo de viver socialmente em que se assegura a todos o direito de intervir nas decisões relativas aos rumos da vida social." Transportando isso para a esfera escolar, a intervenção nos "rumos da vida social" da escola se traduz no direito de participar da definição do PPP, das normas de convivência e da aplicação dos recursos.

Dessa forma, o protagonismo comunitário é mais do que um ideal pedagógico; ele é a condição de possibilidade da Gestão Democrática. Ao garantir que cada segmento tenha um assento à mesa de decisões, a escola não apenas cumpre um preceito legal, mas também se torna um espaço de educação para a cidadania na prática. O envolvimento real dos estudantes, das famílias e dos funcionários confere maior legitimidade às ações e fomenta um sentimento de pertencimento, garantindo que a democracia não seja uma prática imposta, mas uma cultura vivida e valorizada por todos.

2.4 Barreiras e Desafios para a Consolidação de uma Cultura Democrática

A implementação da Gestão Democrática, para ir além do discurso e se tornar uma cultura sólida, precisa enfrentar barreiras profundas, muitas das quais são de natureza cultural. O autoritarismo histórico presente na sociedade e, conseqüentemente, enraizado nas estruturas escolares, é um desafio primordial. Durante muito tempo, a escola foi concebida sob uma lógica de comando vertical, onde a obediência e a centralização de poder eram a norma. Essa herança dificulta a adesão à participação e gera resistência natural, tanto por parte de gestores que se sentem despojados de poder, quanto por membros da comunidade que hesitam em assumir a corresponsabilidade decisória por estarem habituados a apenas seguir ordens.

Adicionalmente, as barreiras de natureza cultural são intensificadas pela despolitização da comunidade escolar. Muitos estudantes, pais e até mesmo educadores não reconhecem a escola como um espaço político, limitando sua visão ao aspecto meramente técnico-pedagógico. Essa despolitização resulta em apatia e baixa participação nas instâncias deliberativas (como Conselhos Escolares e Grêmios). Superar esse desafio exige um trabalho contínuo de formação e conscientização, que demonstre a relevância da intervenção cívica no ambiente escolar, transformando a prática diária em uma experiência de cidadania ativa, conforme defendido por teóricos como Freire.

O terceiro conjunto de desafios reside nas barreiras estruturais e na sobrecarga de trabalho. A Gestão Democrática demanda tempo: tempo para debates, tempo para reuniões, tempo para a escuta. No entanto, os calendários escolares e a jornada de trabalho de educadores e funcionários são frequentemente sobrecarregados, transformando a participação em uma tarefa adicional e esgotante. A falta de tempo nos calendários para a discussão e deliberação coletiva limita a eficácia dos canais democráticos, reduzindo-os a meros espaços de homologação, e não de construção efetiva.

Finalmente, é crucial enfrentar as barreiras políticas e a fragilidade institucional. A interferência externa, seja de órgãos reguladores que desconsideram a autonomia local, seja de interesses políticos partidários que buscam cooptar as instâncias escolares, representa um risco constante. Além disso, a descontinuidade de projetos é um problema grave: a cada nova gestão ou troca de diretor, iniciativas democráticas bem-sucedidas são frequentemente abandonadas, impedindo a consolidação de uma cultura participativa. Superar essas resistências que dão sustentação à escola na forma autoritária que a concebemos, é difícil, mas, como nos lembra Freire (2000, p. 81), "mudar é difícil, mas é possível," exigindo um esforço permanente para transformar a escola em um reflexo da sociedade democrática que se almeja.

3 ESCUTA ATIVA: UMA POSTURA ÉTICA E ESTÉTICA

3.1 A união entre gestão, sujeito e escuta

A construção da gestão democrática não se restringe apenas a aspectos organizacionais, antes de tudo ela se trata de uma postura ética. Dessa forma, frente a essa condição podemos nos perguntar: como se constrói essa postura?

Para responder a essa questão teremos que recorrer a algumas noções do saber psicológico. O psicanalista britânico Donald Woods Winnicott desenvolveu o interpretante teórico do ambiente suficientemente bom. Ou seja, nessa concepção para o bom curso de desenvolvimento humano necessita de certa provisão e amparo ambiental. Para desenvolvermos essa ideia, vale incorrer sobre alguns antecedentes. A noção de técnica ativa, desenvolvida por Sándor Ferenczi, nos primórdios da psicanálise se configurou como um caminho importante para atualização da teoria frente a novos desafios: "Um gesto de amizade, decerto, vinculado à ideia de que a técnica analítica não é algo acabado

e estático, mas passível de transformações de acordo com os impasses da clínica.” (Kuperman, p.33, 2010).

Dessa maneira, a técnica ativa por ter essa característica de elasticidade e flexibilidade abre espaço para a reverberação empática do cuidador. Sendo assim, o cuidador necessita promover um ambiente suficientemente adaptado às necessidades daquele que é cuidado, essa postura se dá apenas por uma via sensível (estética) (Kuperman, 2010). Assim, a principal baliza que se levanta é a seguinte: é necessário ter antes de tudo inclinação e hospitalidade ao outro para que se produza um ambiente suficientemente bom que irá dar abertura para a expressão autêntica do sujeito, abertura para a criatividade.

Com essa ideia, voltamos para a escola, quando falamos em uma escuta ativa como pressuposto fundamental da gestão democrática é entendida como correspondente da construção de um ambiente confiável, que se abre ao novo e à criatividade. Nesse contexto, a escuta ativa não é compreendida em um plano individual, mas sim em um plano coletivo: a escuta ativa só é possível em uma relação dialógica que envolve os sujeitos em ligações associativas que permitem a expressão livre e autêntica.

Dessa forma, a escuta ativa na gestão democrática não se restringe apenas aos ouvidos da gestão. Mas sim, da forma que a gestão é capaz de criar espaços de fala e decisão entre os sujeitos frente às questões às quais lhes dizem respeito. Seguindo essa lógica, se abre caminho para a construção de um ambiente suficientemente bom em que não apenas produza como resultados o pertencimento, mas também espaço para a espontaneidade e a criatividade. Quem habita a escola hoje em dia sabe que espaços de criatividade e expressão entre os sujeitos se tornam cada vez mais difíceis. Todos são pegos pelo furor das exigências e a escuta uns dos outros não ocorre, o ambiente escolar se assemelha a torre de babel em uma confusão de línguas.

A gestão democrática parte do pressuposto de que os sujeitos devem assumir a forma devida de decidir sobre as suas próprias questões. A gestão nessa concepção não necessita ter resposta para tudo, antes necessita escutar e abrir possibilidades de atividade aos sujeitos, sejam eles alunos, professores e demais agentes escolares.

Por fim, a postura ética diz respeito a partir do princípio de, enquanto gestão, não preciso e não terei como objetivo dar resolutividade a tudo. A postura ética é se colocar de frente a imprevisibilidade e ao não saber, pois sabe que sua principal competência reside em “fazer o sujeito pensar”. Em segundo lugar, ao se posicionar nesse lugar é possível “sentir como” é ter elaborada a presença sensível que é capaz de criar associações para a construção de horizontes transformativos.

A construção de uma gestão democrática requer o reconhecimento de que o diálogo e a escuta ativa não se configuram como estratégias instrumentais, mas como princípios fundantes de uma cultura escolar voltada à participação, à corresponsabilidade e ao reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o espaço educativo. A escuta ativa, nesse contexto, atua como elo catalisador que

interliga a gestão e os sujeitos escolares, permitindo que o cotidiano institucional se organize a partir de relações dialógicas e éticas. Como afirma Lück (2009, p. 71), “a participação não é um ato espontâneo, mas um processo de construção que exige investimento e superação de resistências e barreiras”.

Escutar, em seu sentido mais profundo, implica deslocar-se da posição hierárquica do saber e colocar-se em atitude de abertura diante do outro. Tal postura, que supõe empatia e humildade epistemológica, aproxima-se do que Freire (1996, p. 57) denomina “ato ético de escutar paciente e criticamente o outro”.

No âmbito da gestão escolar, isso significa reconhecer que as decisões não emergem de um único centro de poder, mas do diálogo contínuo entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade educativa.

A escuta ativa, nesse sentido, não apenas favorece a circulação da palavra, mas legitima as subjetividades e os saberes locais, transformando a escola em espaço de pertencimento e coautoria. Ao compreender a instituição escolar como território de interações simbólicas, afetivas e políticas, o gestor que se orienta pela escuta sensível passa a desempenhar o papel de mediador de significados. Gadotti (2000, p. 117) destaca que a gestão democrática “não se decreta por lei, constrói-se na prática cotidiana do diálogo e da partilha de responsabilidades”.

Essa atitude confere à escuta um caráter ético e estético: ético, por sustentar-se no respeito e na alteridade; estético, por permitir que o ambiente escolar se torne espaço de criação, de sensibilidade e de expressão plural. A noção de “ambiente suficientemente bom”, proposta por Winnicott (1983, p. 86), oferece uma chave interpretativa potente para compreender o papel da escuta na gestão. Nessa direção, o autor também discursa sobre o sentido psicológico da democracia, que tem a ver com o senso de autodescoberta e maturidade (Winnicott, 2021). Junto a essa ideia, ele defende que a constituição dessa maturidade deve ser analisada, de forma simultânea, sobre como se formam os indivíduos dessa sociedade e como esse resultado final se toma forma enquanto totalidade. Tudo isso para dizer que a democracia não é implantada. Ela tem a ver com a forma em que as relações, em suas formas mais particulares, tecem os sujeitos.

Desse ponto de vista, assumimos uma perspectiva base desse texto, a gestão democrática dentro da escola é exercida, antes de tudo, pela via da escuta ativa. Ocupar essa posição ética e estética, no sentido de ser atravessado e se comover pelas vozes que ecoam nesse espaço institucional, deve vir antes de quaisquer mecanismos ou procedimentos de representação e eleição.

Paro (1997, p. 71) reforça essa ideia ao afirmar que “a democracia é o modo de viver socialmente em que se assegura a todos o direito de intervir nas decisões relativas aos rumos da vida social”. Escutar, portanto, é também um gesto político: significa redistribuir o poder da palavra e abrir espaço para que os diferentes sujeitos possam intervir, propor e transformar. Nesse movimento, a escola deixa de ser apenas lugar de transmissão e controle para se tornar um

espaço de encontro, em que a gestão assume o compromisso de cuidar das relações humanas e garantir que cada voz encontre ressonância.

A escuta ativa, ao ser exercida como prática cotidiana da gestão, redefine o próprio modo de decidir. As deliberações deixam de ser impostas verticalmente e passam a emergir da interlocução entre os diferentes atores, produzindo consensos possíveis e fortalecendo o sentimento de corresponsabilidade. Nesse processo, o gestor deixa de ser mero executor de políticas e passa a ser um articulador de sentidos, capaz de traduzir as demandas e aspirações coletivas em ações concretas. De modo análogo, a escuta ativa na gestão é o que permite à escola reconhecer-se como organismo vivo, em constante reconstrução. Portanto, ao tecer as conexões entre gestão, sujeito e escuta, compreende-se que a democracia institucional não se sustenta em decretos ou instrumentos burocráticos, mas em práticas sensíveis e relacionais que afirmam o valor da palavra, do afeto e do encontro. Escutar é, em essência, um gesto de confiança e reconhecimento: confiança na capacidade do outro de contribuir e transformar, e reconhecimento de que toda gestão é, antes de tudo, um exercício de humanidade compartilhada.

A escuta ativa revela-se, assim, não apenas como ferramenta administrativa, mas como princípio ontológico da gestão democrática, pois é por meio dela que o coletivo se reconhece, se organiza e se reinventa continuamente.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados aponta que a gestão democrática deve ser entendida primariamente como um compromisso ético e estético, que transcende os instrumentos formais e burocráticos para transformar a cultura organizacional da escola. A escuta ativa e o diálogo são os pilares inegociáveis dessa prática, pois viabilizam a ressignificação da participação e a diluição do poder. Ao romper com o comando vertical, a escuta sensível se torna a ferramenta indispensável para acolher as múltiplas subjetividades e interpretar as demandas, estabelecendo um ambiente de confiança.

Esse ambiente é análogo ao conceito de "ambiente suficientemente bom" de Winnicott, que garante a expressão autêntica e fomenta a criatividade. O diálogo autêntico é, por sua vez, o alicerce para a construção de consensos e dos princípios de corresponsabilidade e transparência, essenciais para a legitimidade das ações. Nesse contexto, o papel do gestor é redefinido: ele deixa de ser um mero executor de políticas para se tornar um articulador de sentidos, cuja postura ética se baseia em "fazer o sujeito pensar" e abrir possibilidades de atividade, reconhecendo que não precisa ter todas as respostas.

Contudo, a consolidação dessa cultura enfrenta barreiras significativas, como o autoritarismo histórico, a despolitização da comunidade, e os desafios estruturais impostos pela sobrecarga de trabalho e a limitação do tempo para o debate. Superar essas resistências exige um esforço permanente. A escuta ativa, ao ser exercida como prática cotidiana, redefine o modo de decidir, fazendo com que as deliberações emergjam da interlocução e, por fim, constitui o princípio

ontológico da gestão, pois permite que o coletivo se reconheça, se organize e se reinvente continuamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, podemos concluir que gestão democrática se trata de um compromisso ético e estético que produz implicações práticas na direção da participação e da criatividade. Nesse sentido, a gestão democrática não é apenas um conjunto de instrumentos técnicos e organizacionais. Mas uma prática de cuidado e criação que transforma a escola em um espaço vivo de subjetivação e cidadania.

Nessa linha de pensamento, o gestor não precisa ter todas as respostas, mas deve saber escutar e abrir caminhos para a participação coletiva. A gestão democrática, nessa esteira, se configura como prática institucional capaz de afetar todas as relações que ali se reproduzem.

A escuta, compreendida em sua dimensão ética, torna-se um gesto político de reconhecimento do outro e de redistribuição simbólica do poder. Por sua vez, o diálogo consolida-se como via de construção coletiva do conhecimento e da convivência, abrindo espaço para que a diferença seja não apenas tolerada, mas celebrada como parte constitutiva da vida escolar.

Nessa perspectiva, o papel do gestor é o de um articulador de sentidos, alguém que sustenta o campo de trocas simbólicas e afetivas que possibilita a aprendizagem e o pertencimento. Escutar implica admitir o inacabamento e acolher o imprevisível, reconhecendo que a educação é, por natureza, um processo de encontro e transformação. A gestão democrática, assim, ultrapassa a técnica administrativa e adentra o campo da sensibilidade: cuidar das relações humanas, legitimar a palavra do outro e promover um ambiente suficientemente bom para que todos possam criar, aprender e se expressar.

Por fim, reafirma-se que o diálogo e a escuta ativa não se restringem a práticas desejáveis, mas constituem os pilares de uma ética educacional voltada à emancipação e à participação cidadã. Somente por meio dessa escuta sensível e compartilhada é que a escola se torna, de fato, um espaço de democracia vivida onde se aprende a conviver, a respeitar e a transformar o mundo com o outro.

A partir do exposto, consideramos que a escuta ativa, no que concerne uma postura ética e estética, se constitui como fundamento indispensável para a gestão democrática. Assim a gestão democrática não será simplesmente implantada no espaço escolar, antes necessitará de condições que façam circular no espaço institucional modos de se relacionar que tenham como pressuposto a sensibilidade (estética) para se colocar na posição (ética) de escuta do outro e das diferenças.

REFERÊNCIAS

FERENCZI, Sándor. **Psicanálise II (1917-1923)**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática: um novo paradigma para a educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 15, p. 54-57, ago./out. 2000.

KUPERMAN, Daniel. **Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

KUPERMANN, Daniel. A via sensível da elaboração. Caminhos da clínica psicanalítica. **Cadernos de Psicanálise-CPRJ**, v. 32, n. 23, p. 31-45, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas perspectivas de aprofundamento**. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

WINNICOTT, Donald. **Tudo começa em casa**. Ubu Editora, 2021.

Capítulo 40

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO PARA INCLUIR E INOVAR NA EDUCAÇÃOGerusa Costa Gonçalves⁸³Lenon de Souza Galves⁸⁴**INTRODUÇÃO**

A gestão educacional constitui um elemento central para a consolidação de práticas inclusivas e para o fomento à inovação no contexto escolar. Diante das transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que caracterizam o século XXI, a atuação dos gestores educacionais ultrapassa a dimensão meramente administrativa, assumindo um caráter estratégico, participativo e formativo. A escola, como espaço de produção e socialização do conhecimento, requer uma gestão capaz de articular políticas públicas, recursos humanos e materiais, de modo a promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entretanto, observa-se que muitos sistemas educacionais ainda enfrentam desafios significativos no que se refere à efetivação de práticas inclusivas e inovadoras. A ausência de uma gestão comprometida com a diversidade, a resistência a mudanças e a carência de formação continuada para os profissionais da educação configuram-se como entraves à construção de um ambiente escolar verdadeiramente democrático e transformador. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender de que forma a gestão escolar pode atuar como mediadora de processos que favoreçam a inclusão dos estudantes

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da gestão educacional na promoção da inclusão e da inovação na educação. Busca-se compreender de que maneira a atuação dos gestores pode contribuir para a implementação de práticas que valorizem a diversidade, estimulem o uso de novas metodologias e tecnologias, e fortaleçam o papel da escola como agente de transformação social. A relevância deste tema justifica-se pela necessidade de repensar os modelos de gestão vigentes, visando à construção de uma educação mais equitativa, participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar exige práticas pedagógicas que ultrapassem a simples adequação técnica de recursos e metodologias. Requer uma postura ética, reflexiva e transformadora por parte dos educadores, pautada no reconhecimento da diversidade como potência formativa. Nesse cenário, a atuação da gestão escolar adquire relevância ao articular saberes teóricos e práticos voltados à mediação e à promoção da inclusão e equidade.

⁸³ Mestranda em educação, PPG em Educação, Bolsista Capes - Universidade La Salle Canoas. Licenciatura em Letras, Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia. E-mail: gerusapsico@gmail.com

⁸⁴ Mestrando em educação, Licenciatura e Bacharel em Educação Física. Universidade La Salle Canoas. E-mail: lenon.202420667@unilasalle.edu.br

Com base nessa perspectiva, desenvolveu-se uma investigação que integra reflexão teórica e prática profissional. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em Gil (2002). Essa metodologia permite ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de fontes teóricas.

Conforme Gil (2002, p. 45), a pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, essa metodologia possibilita uma reflexão crítica fundamentada em obras consagradas, constituindo um caminho teórico que amplia a compreensão dos processos educacionais e psicopedagógicos.

2.1 A Educação Inclusiva no Brasil

A consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil é fruto de um processo histórico pautado nos princípios dos Direitos Humanos e na busca pela igualdade de oportunidades. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, ao instituir a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualiza as diretrizes legais para o atendimento dos estudantes, público da educação especial, reafirmando o compromisso do Estado com uma educação equitativa e democrática. O texto normativo enfatiza o direito à escolarização em contextos inclusivos, a oferta de apoios pedagógicos complementares e suplementares e a necessidade de eliminar barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Assim, a legislação fortalece o compromisso ético e interdisciplinar da escola com a diversidade e com a efetivação do direito de todos à educação, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, reforçando a importância da atuação articulada entre gestores, professores e equipes multiprofissionais para assegurar condições de aprendizagem equitativas e acessíveis.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central na efetivação das políticas de inclusão, sendo responsável por transformar as orientações legais em práticas concretas no cotidiano da escola. O gestor, ao promover um ambiente participativo e colaborativo, contribui para a construção de uma cultura institucional baseada no respeito à diferença e na valorização das potencialidades de cada estudante. Assim, o Decreto de 2025 não apenas redefine diretrizes técnicas, mas convoca as lideranças educacionais a repensarem suas práticas de planejamento, acompanhamento e formação docente, fortalecendo o compromisso ético e político com uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

A inclusão social é um princípio cada vez mais reafirmado nas legislações contemporâneas, refletindo o compromisso das sociedades com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. No Brasil, avanços importantes já foram conquistados, como a Constituição Federal de 1988, que garante direitos fundamentais a todos os cidadãos, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), que assegura condições de acesso, permanência e participação plena de pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o sistema educacional

e o mundo do trabalho. Estas leis representam mais do que normas jurídicas; simbolizam um compromisso ético e social com a dignidade humana, garantindo que ninguém seja excluído devido à sua condição física, intelectual ou social.

No âmbito educacional, a legislação propõe ambientes inclusivos. A inclusão não é simplesmente integrar alunos com deficiência em salas de aula tradicionais; trata-se de organizar o ensino de forma que cada estudante tenha seu potencial reconhecido e desenvolvido, utilizando práticas pedagógicas diferenciadas, tecnologias assistivas e metodologias colaborativas. Para que isso seja possível é necessária uma infraestrutura acessível, além de materiais didáticos adaptados, capacitação contínua de professores e a valorização da diversidade cultural e individual. A educação inclusiva forma cidadãos conscientes, empáticos e capazes de conviver com as diferenças de forma respeitosa e produtiva.

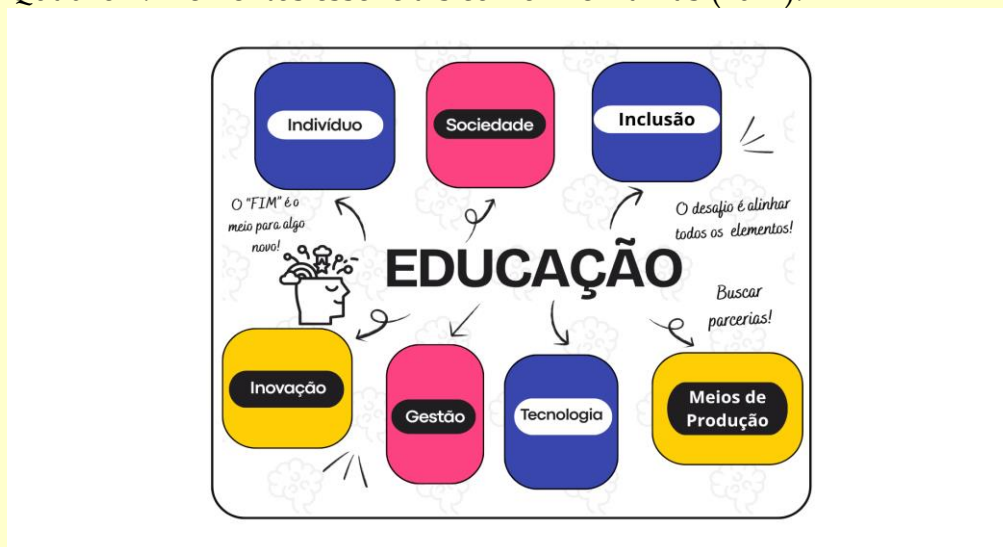
Qual o futuro da inclusão? O que se pode responder é o fim da era dos iguais! A efetividade das leis aliada à mobilização social, econômica, tecnológica, a expansão da acessibilidade digital, a adaptação de espaços urbanos e transporte público e a promoção de políticas de igualdade no mercado de trabalho demonstram que a inclusão extrapola os muros da escola e se estende à vida social e profissional. Tecnologias inovadoras e abordagens pedagógicas avançadas permitirão personalizar ainda mais o aprendizado, promovendo autonomia e protagonismo de todos os cidadãos, independentemente de suas particularidades.

Para consolidar essa visão, é necessário que governos, instituições de ensino, empresas e sociedade civil atuem de forma integrada. O engajamento coletivo garantirá que a inclusão não seja apenas um direito formal e sim uma prática cotidiana, construindo uma sociedade mais justa, equitativa e participativa, na qual cada indivíduo possa exercer plenamente seus direitos e responsabilidades. A lei, nesse contexto, funciona como um guia, mas é a aplicação consistente e a mudança cultural que determinarão a realidade da inclusão no futuro, transformando-a em um valor consolidado na vida social.

A visão de inclusão no futuro, conforme citado anteriormente, combina legislação sólida, infraestrutura adequada, práticas pedagógicas inovadoras e compromisso social contínuo. O objetivo é garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações ou diferenças, possam participar plenamente da sociedade, contribuindo para um mundo mais igualitário, acessível e humano.

O quadro abaixo traz uma reflexão sobre a necessidade da gestão de uma Instituição de Ensino Superior (IES), reconhecer e encontrar um caminho inovador, de ações articuladas com elementos essenciais conforme Damas (2024).

Quadro 1: Elementos essenciais conforme Damas (2024).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A criação de um novo modelo de educação nas instituições de ensino, orientado pela inovação, aprendizagem contínua, capacidade de gerar impacto social e econômico a partir do alinhamento dos referidos componentes.

2.1.1 A empregabilidade como habilidade no Ensino Superior

A empregabilidade tornou-se um dos principais indicadores de qualidade na educação superior, refletindo a capacidade dos graduados de ingressar e se manter no mundo do trabalho. Este texto propõe uma reflexão do artigo *“What do (should) we know to leverage students' employability and entrepreneurship? A systematic guide to researchers and managers”*. A leitura traz estratégias adotadas por diversos países para fomentar a empregabilidade entre estudantes de graduação, considerando competências técnicas bem como aspectos socioemocionais, essenciais para qualquer relação de interação humana, por mais que a tecnologia, de um modo geral, venha ocupando um espaço considerável nas relações. A partir de uma revisão teórica e análise de práticas institucionais, busca-se contribuir para a construção de uma formação universitária mais alinhada às exigências do mundo profissional contemporâneo.

A empregabilidade é compreendida como a capacidade de o cidadão obter e manter um emprego, o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais competências, o que também exige um ensino de qualidade e a revisão constante dos currículos e modelos formativos das instituições de ensino superior. Nesse contexto, é necessário que universidades e docentes adotem estratégias que promovam não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais, a capacidade de adaptação e o protagonismo dos estudantes em suas trajetórias profissionais.

O artigo traz experiências de diversas instituições, neste sentido, menciona-se o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). O IF abrange todo o território nacional, observa-se, dentro deste contexto,

o Campus da cidade de Canoas (RS) que oferece à comunidade um ensino público e gratuito. O IF Canoas possui em sua grade curricular Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica e Comércio - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Cursos Superiores: Bacharelado em Engenharia Eletrônica, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Técnico em Logística, Licenciatura em Matemática. Pós-graduação: Especialização em Gestão de Projetos e Inovação, Especialização em Linguagens Contemporâneas e Ensino e Mestrado em Matemática.

Pode-se dizer que os estudantes que ingressam no IFRS desde o Ensino Médio possuem uma preparação diferenciada para o âmbito profissional, tendo em vista sua natureza de educação básica, superior e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o Instituto Federal é equiparado às universidades federais.

O IFRS tem como objetivo realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; estimula, por meio da criação de políticas, a ampliação continuada das condições de permanência dos estudantes no IFRS, considerando a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão; ministra em nível de educação superior cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. A área de extensão viabiliza atividades de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, artísticos, humanos, literários e pedagógicos. O IFRS apoia os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento humano e socioeconômico local e regional.

O ingresso no IFRS se dá a partir de processo seletivo e parte das vagas são reservadas para cotistas como: pessoas com deficiência; pretos, pardos, quilombolas e indígenas; quem estudou em escola pública ou têm renda familiar menor que um salário mínimo por pessoa. O sistema abre uma série de perguntas que irão identificar em qual cota o candidato se encaixa. A partir das respostas, o candidato é direcionado a uma determinada cota e ao tipo de acesso. Neste

sentido observa-se uma instituição que tem o intuito de acolher a todos os públicos, atuando com as áreas pedagógicas, assistência estudantil e núcleos de apoio em diversas áreas como: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nepgs), Núcleo de Educação à Distância (NEad) e Núcleo de Memória do Campus Canoas (Numem). Os referidos núcleos têm o objetivo de atender, acompanhar a inserção, a permanência e o êxito dos discentes que ingressam no IF. Em relação à oferta de cursos no ensino superior, o IF Canoas possui Bacharelado em Engenharia Eletrônica, Tecnologia de Automação Industrial, Tecnologia em Logística e Licenciatura em Matemática.

A partir da realidade institucional referida é fundamental que a instituição organize sua oferta formativa e políticas de inclusão para ampliar as oportunidades de empregabilidade. A descrição dos cursos e núcleos de apoio ilustra o compromisso institucional com uma formação integral, que considera tanto o desenvolvimento técnico quanto a dimensão social e cidadã. Essa conexão reforça a ideia de empregabilidade como fenômeno sistêmico e não restrito ao indivíduo.

É necessário que se tenha uma atualização curricular constante, formação docente continuada, bem como a necessidade de parcerias mais estruturadas com o setor produtivo.

2.1.1.1 A importância da Gestão na Inovação da Educação

A gestão educacional desempenha um papel decisivo na promoção da inovação nas escolas, pois é por meio dela que se estruturam condições organizacionais, culturais e pedagógicas capazes de sustentar mudanças. A inovação não surge apenas de iniciativas isoladas de professores, mas de um projeto institucional que envolve visão estratégica, liderança, participação coletiva e articulação entre políticas, práticas e recursos. Como afirma Lück (2009), a gestão escolar precisa ser entendida como “processo mobilizador”, orientado para promover ações que ampliem a qualidade e a transformação da educação.

A primeira dimensão essencial é a gestão como articuladora de visão e cultura de inovação. Uma escola só consegue inovar de forma contínua quando existe uma cultura organizacional favorável ao questionamento, à experimentação e ao diálogo. Segundo Hargreaves e Fullan (2012), a inovação depende da construção de “capital profissional”, que inclui confiança, colaboração e autonomia docente. Assim, cabe à gestão criar ambientes que encorajem práticas pedagógicas criativas, que reconheçam e valorizem o papel dos professores como produtores de conhecimento. Nessa perspectiva, a liderança escolar atua como mediadora entre as demandas externas políticas públicas, currículos, avaliações e as necessidades internas, garantindo espaço para que as equipes possam interpretar, adaptar e reinventar práticas.

A gestão também é responsável por organizar recursos materiais, humanos e tecnológicos que sustentam a inovação. Em um contexto de rápidas transformações sociais e tecnológicas, como destacam Moran, Masetto e Behrens

(2013), a incorporação de tecnologias digitais, metodologias ativas e processos colaborativos exige planejamento e formação contínua. Não basta oferecer equipamentos: é necessário investir em processos de desenvolvimento profissional, orientados por uma visão pedagógica clara. A gestão exerce, portanto, função estratégica na coordenação de projetos, na alocação de recursos e na busca por parcerias que ampliem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto crucial é a capacidade da gestão de atuar de forma participativa, promovendo espaços coletivos de decisão. Para Libâneo (2018), a gestão democrática é elemento central da qualidade da educação, pois envolve professores, estudantes e comunidade no processo de reflexão sobre os problemas da escola e na construção de soluções. Essa participação fortalece a legitimidade das ações inovadoras e permite que as mudanças sejam significativas e sustentáveis. Inovações impostas verticalmente tendem a ter efeitos superficiais, já aquelas construídas coletivamente se enraízam nas práticas cotidianas.

A inovação pedagógica também depende da gestão do currículo e das práticas de avaliação. Quando a gestão favorece um currículo integrado, contextualizado e aberto às demandas contemporâneas, amplia-se o potencial para que professores desenvolvam abordagens interdisciplinares, metodologias investigativas e projetos significativos. Como argumenta Sacristán (2000), o currículo é sempre uma construção social e política, e sua gestão crítica é condição para que a escola se mantenha viva e alinhada às necessidades da sociedade. Do mesmo modo, práticas avaliativas formativas, estimuladas e organizadas pela gestão, contribuem para uma cultura de melhoria contínua essencial para a inovação.

A gestão exerce papel estruturante para a inovação na educação: articula visão e cultura, organiza recursos, promove participação, reorienta currículo e avaliação, e alimenta processos contínuos de reflexão e ajuste. Portanto, inovar não é apenas introduzir novas metodologias, tecnologias ou projetos, mas construir uma gestão educacional consciente, colaborativa e estratégica, capaz de transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa e de desenvolvimento humano para todos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O gestor escolar é o cérebro da instituição, um dos exercícios essenciais de sua prática é exercer uma escuta atenta e sensível, reconhecendo cada instrumento de valorização - as pessoas e os processos educativos. O gestor escolar, ao adotar essa postura, busca compreender as dificuldades e os fatores que influenciam a aprendizagem, promovendo uma atuação mais empática e assertiva. Essa escuta qualificada possibilita uma compreensão mais profunda das necessidades da comunidade escolar, favorecendo decisões pedagógicas e administrativas mais inclusivas e eficazes.

Sobre a importância da escuta, “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade

opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (Freire, 1970, p. 17).

Desse modo, apenas quem vivencia situações de exclusão compreende plenamente seus efeitos. Contudo, a transformação deve emergir da consciência crítica e da ação coletiva no ambiente escolar.

Ao reconhecer os impactos das opressões históricas e estruturais — como o racismo, o capacitismo e outras formas de desigualdade —, o gestor escolar assume um papel fundamental na construção de uma cultura institucional inclusiva e antidiscriminatória. Sua atuação deve promover práticas de gestão que valorizem a diversidade, reconheçam diferentes saberes e modos de aprender e questionem normas e estruturas que ainda perpetuam a exclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pode ser comparada à regência de uma orquestra, em que o maestro direciona, orienta cada grupo que compõe a sinfonia (instituição), assim a execução de cada parte, com a sua devida importância, é indispensável para a harmonia, o equilíbrio, todo o arranjo e o funcionamento do processo até o resultado e sucesso final, mesmo com os diversos desafios a serem superados. A escola, assim como a orquestra, pode ser vista como a engrenagem de uma máquina que trabalha como um organismo único.

A experiência da gestão reafirma os compromissos assumidos, principalmente ao que tange às legislações, segundo as quais os sistemas educacionais devem se organizar para acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencializando suas capacidades. A gestão escolar, ao garantir condições de acesso, permanência e participação, concretiza esse princípio e fortalece a construção de uma cultura de equidade e pertencimento.

Os resultados observados — especialmente o aumento do engajamento, da autoestima e da autonomia dos estudantes — evidenciam o papel fundamental da gestão na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A elaboração de materiais acessíveis, a integração de diferentes linguagens e o uso de tecnologias educacionais mostraram-se estratégias eficazes para ampliar as possibilidades de aprendizagem e valorizar a diversidade presente na escola.

Conclui-se que a gestão escolar comprometida com o diálogo, o acolhimento e o respeito à diversidade contribuem de forma decisiva para o fortalecimento de uma educação mais humanizadora e transformadora. A partir da realidade vivenciada no IF, reafirma-se o compromisso ético das instituições de ensino com a promoção da acessibilidade, da autonomia e do pertencimento, demonstrando que a inclusão e a inovação são processos contínuos e coletivos de aprendizagem e transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

- DAMAS, Maximiliano. **Educação em Movimento**: Desafios e Inovações para o século XXI. Brasília: ABMES Editora, 2024.
- FOSSATI et al.: What do (should) we know to leverage students' employability and entrepreneurship? A systematic guide to researchers and managers. **The International Journal of Management Education**, v. 21, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Capital profissional**: transformar o ensino em cada escola. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Capítulo 41

GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS E CONFESSIONAIS: TRANSFORMAÇÕES E TENDÊNCIAS

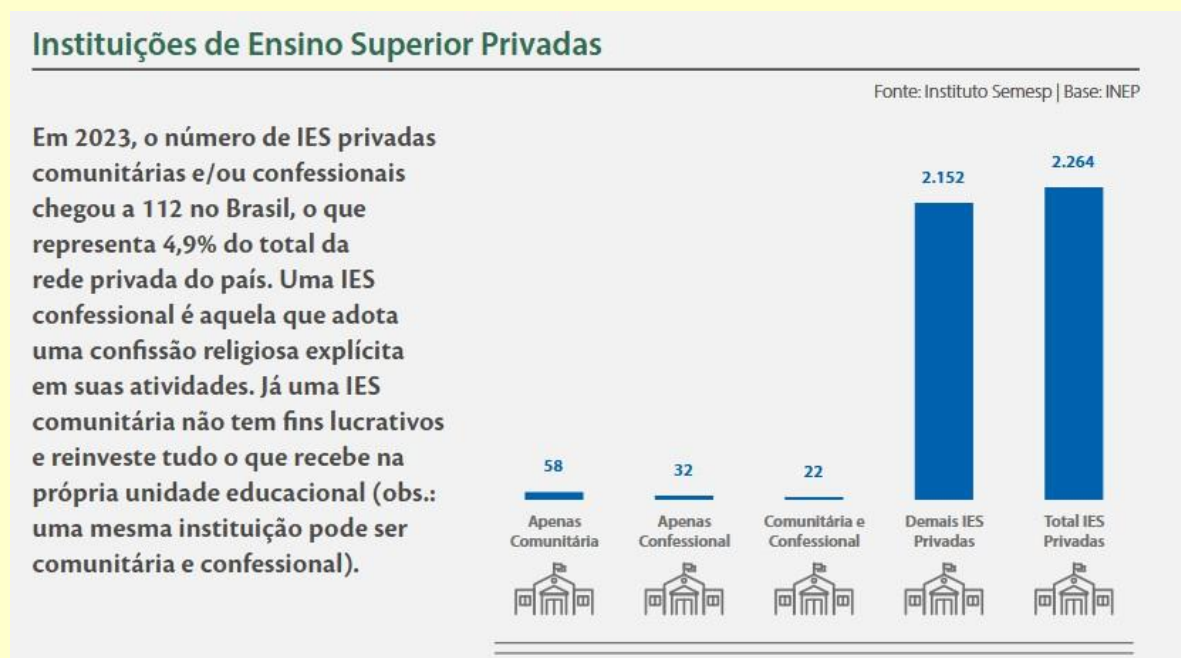
João Carlos da Silva Filho⁸⁵

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e confessionais são um dos elementos-chave da educação e formação de milhões de estudantes no Brasil, elas são uma parte significativa do sistema educacional no país. No entanto, gerir essas instituições vai muito além da gestão financeira e da administração acadêmica, pois em um contexto dinâmico de ambiente público, financeiro e regulatório, deve-se considerar a conexão entre Fé e Educação.

Segundo a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), entidade responsável pelo fortalecimento, sustentabilidade e a missão pública das Instituições Católicas de Educação Superior em todo o país, afirma que esse extrato da Educação Superior é formado por 112 instituições, que representam 12% das IES sem fins lucrativos, 4,9% do total das privadas e 3,8% do conjunto de IES brasileiras, atendendo 337.910 estudantes – o que equivale a 4% das matrículas no Ensino Superior nacional. A Figura 01 traz panorama.

Figura 01: Panorama das Instituições de Ensino Superior Privadas



Fonte: ANEC (2024)

As IES Católicas se distinguem por manter uma forte presencialidade, com

⁸⁵ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. E-mail: joaocarlos.filho@lasalle.org.br

78% dos estudantes matriculados em cursos presenciais e 22% no EaD, isso preserva o vínculo comunitário e a vivência acadêmica como marcas de atuação. A rede oferece 7.970 cursos de graduação – 40% bacharelados, 26% licenciaturas e 34% tecnológicos – e conta com um corpo docente altamente qualificado, composto por 40% de mestres e 48% de doutores. Tais índices superam a média das IES privadas com fins lucrativos e se aproximam dos patamares das universidades federais.

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que respondem pela maior parcela das matrículas de graduação no Brasil foram especialmente impactadas, paralelamente as IES confessionais enfrentaram desafios acrescidos, como preservar a coerência com valores ético-religiosos ao mesmo tempo em que precisavam sobreviver em um mercado altamente competitivo. Barbosa (2022, p. 14) destaca que *“as instituições confessionais precisam equilibrar missão e mercado, espiritualidade e competitividade, tradição e inovação”*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No período de 2020 a 2025, o ensino superior privado no Brasil não apenas assistiu uma turbulência sanitária, mas vivenciou uma transformação do setor educacional advinda de uma confluência de forças econômicas, regulatórias e demográficas, o que provocou um ponto de fricção cujas repercussões se estenderam muito além das paredes das faculdades, centros universitários e universidades.

Em decorrência de uma situação econômica já delicada, crises sucessivas que não pouparam o setor educacional desestabilizaram a situação, trazendo uma recessão nos mercados de trabalho e em reação a isso, muitos estudantes adiaram seus planos ou transferiram-se para alternativas de menor custo, o desemprego levou as famílias a reavaliar seus custos educacionais, aumentando a pressão sobre as instituições para atender à demanda. E assim, muitas IES foram empurradas para um esforço institucional, sendo necessário de se reinventar, repensar suas fontes de receita e a gama de cursos que ofereciam, desafiando as instituições a fazer um novo Ensino Superior.

Paralelamente a esse momento crítico de crise sanitária e econômica, ocorreram mudanças dramáticas no sistema de ensino superior, como por meio de extensas mudanças legais a exemplo das novas regulamentações como a Lei de Ensino a Distância. O quadro 01 apresenta algumas dessas mudanças.

Quadro: Mudanças recentes no Ensino Superior

ANO	ATO/ INSTRUMENTO	O QUE MUDOU	FONTE

2020	Portaria MEC nº 343/2020 (e posterior consolidação pela Portaria nº 544/2020 e outras alterações/PRs: 345, 473, 510, 1030, 1038)	Autorização excepcional para substituição de aulas presenciais por meios digitais durante a pandemia (ensino remoto emergencial); regras transitórias sobre integralização de carga horária.	Portarias MEC (343/2020; 544/2020; 1030/2020).
2021	Ações normativas e medidas provisórias relacionadas (ex.: MP 934/2020 teve efeitos em 2020–2021)	Continuação das medidas de flexibilização adotadas na crise; debates sobre regulamentação pós-pandemia e efeitos sobre reconhecimento de atividades digitais.	Comunicados e notas técnicas do MEC sobre ações frente à pandemia. (<u>Serviços e Informações do Brasil</u>)
2022	Portaria MEC nº 360/18-mai-2022 e Portaria nº 613/18-ago-2022 (acervo digital)	Regulamentação sobre conversão do acervo acadêmico para meio digital e procedimentos relacionados à documentação acadêmica.	Legislação e portarias publicadas no portal do MEC. (<u>Serviços e Informações do Brasil</u>)
2023	Portaria MEC nº 2.041/29-nov-2023 (e medidas correlatas)	Sobrestamento (suspensão temporária) de processos de autorização e credenciamento para oferta EaD em trâmite no e-MEC em determinados momentos.	Portaria publicada e comunicados setoriais.
2024	Portaria MEC nº 528/06-jun-2024 (prazo e criação de novos referenciais)	Estabeleceu prazo (até 31/12/2024) para elaboração de novos referenciais de qualidade e novo marco regulatório para cursos de graduação EaD; regras transitórias para processos regulatórios.	PDF da Portaria 528/2024; matérias e análises sobre a medida.
2025	Decreto nº 12.456/19-mai-2025 (Nova Política de EaD) + Portarias de regulamentação (ex.: Portaria nº 506/2025; prorrogações/ajustes: Portaria 247/2025 e outras posteriores)	Instituição da Nova Política de Educação a Distância : normas sobre formação do corpo docente/mediadores, avaliações de aprendizagem presenciais/semipresenciais quando exigido, limites para oferta totalmente remota em cursos que demandam práticas presenciais (medicina, direito, enfermagem etc. permanecem presenciais), criação/funcionamento de polos EaD; portarias posteriores detalharam procedimentos e regras de transição.	Decreto nº 12.456/2025 (Planalto) e Portarias de regulamentação publicadas no portal do MEC (Portaria 506/2025; Portaria 247/2025 – prorrogação/ajustes).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

2.1 Gestão do Ensino Superior e Identidade Institucional

A gestão e a liderança em instituições de ensino superior confessionais apresentam características únicas que refletem não apenas suas missões educacionais, mas também suas bases religiosas. Essas instituições desempenham um papel vital na formação de valores e na educação integral dos

estudantes, enfatizando a ética, a moral e a espiritualidade.

O modelo de gestão em instituições confessionais, muitas vezes, é influenciado pela identidade religiosa que as fundamenta e se traduz em uma administração que não apenas foca na eficiência acadêmica e financeira, que também busca promover uma visão integral do ser humano, abrangendo aspectos espirituais e éticos. A liderança em tais instituições tende a ser mais colaborativa e comunitária, onde o diálogo e a participação da comunidade acadêmica são essenciais para a tomada de decisões.

Além disso, a gestão em instituições confessionais frequentemente prioriza a formação de uma cultura organizacional que valoriza princípios como solidariedade, respeito e compromisso social. Esses valores são fundamentais para a construção de um ambiente educativo que não apenas forma profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes e engajados.

A gestão universitária contemporânea demanda articulação entre governança, inovação pedagógica, sustentabilidade institucional e identidade organizacional. Conforme Corrêa (2024), *“a gestão do conhecimento não é apenas ferramenta administrativa, mas dimensão identitária para instituições confessionais”*. Tal perspectiva evidencia que, em IES confessionais, elementos simbólicos como pertencimento, espiritualidade e missão permeiam processos de tomada de decisão.

2.2 A transição para o ensino digital e em EAD

A pandemia acelerou a incorporação de tecnologias educacionais, forçando instituições a adotarem rapidamente modelos remotos e híbridos. Fernandes (2024) afirma que *“as redes confessionais buscaram manter vínculos comunitários e espirituais mesmo em ambientes virtuais”*. Indica-se, portanto, que a identidade institucional funcionou como filtro para tomadas de decisão.

A rápida utilização das tecnologias educacionais se transformou em um verdadeiro tsunami com a pandemia, o que antes era uma tendência tornou-se uma necessidade inescapável, forçando uma imersão digital para muitas instituições. O desafio, transcendeu a simples adoção de ferramentas pois não se tratava apenas de adquirir plataformas ou treinar professores para usar softwares, mas de uma reinvenção cultural e pedagógica.

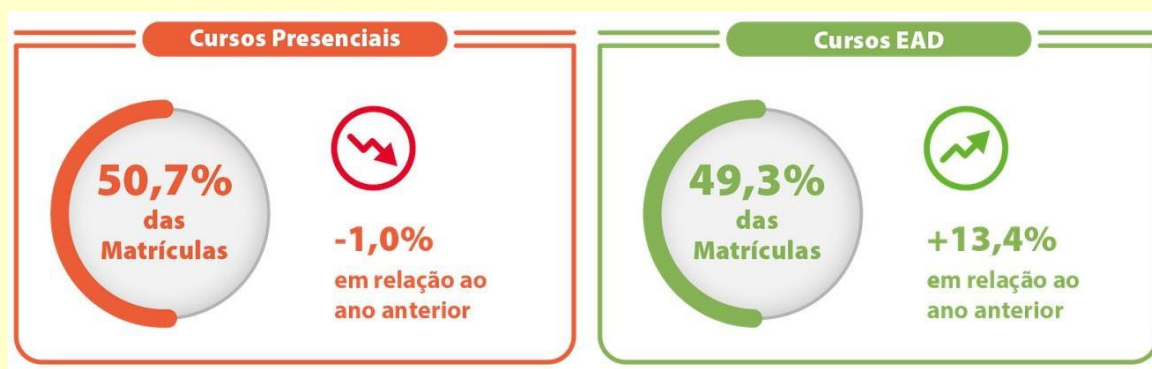
Parte desse crescimento foi impulsionada pelos cursos EAD, já que a rede privada concentra 95,9% das matrículas nessa modalidade, enquanto as matrículas presenciais somam 63,1%. Esse aumento segue a tendência de redistribuição de alunos entre as modalidades, refletindo, por um lado, a maior presença das tecnologias no ensino superior e, por outro, a maior facilidade de ingresso nos cursos EAD devido aos valores mais acessíveis das mensalidades. Em 2023, por exemplo, houve um crescimento de 13,4% nas matrículas de cursos EAD, enquanto os cursos presenciais apresentaram uma leve queda de 1,0%. (SEMESP, 2025)

A verdadeira fronteira a ser explorada é como usar essa infraestrutura tecnológica da inteligência artificial à análise de dados para criar experiências de

aprendizagem que sejam genuinamente humanas, personalizadas e eficazes. A tecnologia deixa de ser um mero suporte para se tornar parte integrante do DNA pedagógico, exigindo um investimento contínuo e, acima de tudo, uma nova mentalidade que encare o digital não como um suporte, mas como uma linguagem essencial para a educação do século XXI.

No entanto, na contramão desse “boom” do aumento dos cursos em EAD, o mapa do ensino superior da semesp.org.br edição de 2025, afirma que “Após um aumento de 12,9% em 2022, o número de calouros nos cursos presenciais cresceu apenas 1,4% em 2023, resultado alavancado pela rede pública, que apresentou um crescimento de 5,3% nas matrículas de ingressantes. E o ritmo de crescimento da modalidade EAD segue desacelerando. Enquanto em 2020, no início da pandemia de Covid-19, o aumento nas matrículas foi de 26,8%, em 2023, esse crescimento foi de apenas 13,4%, metade do registrado anteriormente”. A Figura 02 traz os números relacionados aos cursos presenciais e aos cursos EaD.

Figura 02: Matrículas nos cursos presenciais e EaD



Fonte: ANEC (2025)

Ainda segundo o mapa do ensino superior da SEMESP, 15ª edição de 2025 “Em tempos de mudanças cada vez mais rápidas, relacionadas especialmente à forma que as novas tecnologias têm afetado a educação e o próprio mercado de trabalho, a educação superior passa por transformações importantes que demandam a necessidade de uma maior inclusão, modernização e fortalecimento das políticas públicas para garantir o acesso, a permanência e a própria qualidade do ensino.

3 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

A tendência de concentração das matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de grande porte permanece como um ponto de atenção. Em 2013, apenas 3,4% das mantenedoras detinham 52,5% das matrículas, já em 2023, 3,5% das mantenedoras passaram a concentrar 69,4% do total, representando um incremento de 16,9 pontos percentuais em uma década.

Uma notícia positiva revela o crescente interesse da população idosa em ingressar ou retornar ao ensino superior. Segundo a 15ª edição do *Mapa do Ensino Superior no Brasil*, entre 2013 e 2023, a faixa etária com maior expansão nas matrículas, em ambas as modalidades, foi a de pessoas com 60 anos ou mais. Nos cursos presenciais, o aumento foi de 22%, sendo essa a única faixa etária a apresentar crescimento no período. Na modalidade a distância, a elevação das matrículas desse público alcançou 672%, número que supera em 154 pontos percentuais o crescimento registrado pela segunda faixa etária com maior expansão, composta por estudantes de até 24 anos.

No que se refere às áreas de formação, “Computação e Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC)” apresentou crescimento de 15,1% nas matrículas presenciais entre 2022 e 2023, acompanhando a elevada demanda do mercado por profissionais de tecnologia. Na modalidade EAD, o maior aumento no mesmo período ocorreu na área de “Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária”, que registrou expansão de 33,6% nas matrículas.

Nesse cenário surge um novo elemento, os cursos ligados ao agrossistema que vêm apresentando crescimento significativo, impulsionados tanto pela relevância do agronegócio na economia brasileira quanto pelo fortalecimento das pautas ambientais e de sustentabilidade diante de um cenário global marcado por desafios climáticos cada vez mais intensos. Esse contexto torna-se ainda mais expressivo em 2025, ano em que o Brasil sediará a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP30), em Belém, no Pará, reforçando a urgência de inserir práticas sustentáveis tanto na formação acadêmica quanto no setor produtivo. Alinhado a esse movimento, o Semesp elegeu a sustentabilidade como um dos principais eixos de atuação no ensino superior em 2025, sendo também o tema central da 27ª edição do FNESP.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a relevância e os desafios envolvidos nessa temática, além de contribuir para a formulação de estratégias voltadas ao aprimoramento da formação acadêmica e à ampliação da consciência ambiental, a 15ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil apresenta um capítulo especial intitulado *Cenário e Tendências dos Cursos Relacionados ao Agrossistema*.

O estudo reúne dados estatísticos e análises de especialistas, abordando tendências e oportunidades em cursos como Agronegócio, Agrocomputação, Ecologia, Meio Ambiente, Meteorologia, Energias Renováveis, Biotecnologia, Ciências Ambientais, entre outros.

Mas o que significa, afinal, Agrossistema? Embora o termo ainda não seja amplamente difundido, ele se refere a um sistema integrado de produção, que envolve a interação entre diferentes componentes do meio ambiente, como solo, clima, plantas, animais, recursos hídricos e tecnologias aplicadas à produção, buscando equilibrar eficiência econômica e conservação ambiental. Dessa forma, o Agrossistema propõe um desenvolvimento sustentável que harmoniza as cadeias produtivas com a preservação ambiental e bem-estar das comunidades.

Apesar da relevância econômica e de sustentabilidade, o interesse dos estudantes por cursos de graduação relacionados ao Agrossistema ainda é relativamente baixo. Embora a representatividade dos cursos relacionados ao Agrossistema ainda seja baixa em comparação ao total do ensino superior, esses cursos apresentaram crescimento acima da média dos demais, especialmente na modalidade presencial, contrastando com a queda das matrículas presenciais em outras áreas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de 2020 a 2025 evidenciou mudanças profundas na gestão do ensino superior, as análises realizadas mesmo que superficiais para este artigo, demonstram que as IES confessionais apresentaram maior estabilidade estrutural, sugerindo que a coerência identitária favorece a resiliência institucional, o que se revela como um diferencial competitivo e formativo. As IES que conseguiram articular missão, inovação e eficiência administrativa tiveram uma maior probabilidade de sustentabilidade acadêmica e financeira.

O estudo demonstra uma mudança na faixa etária dos novos alunos com uma população mais velha presente nos cursos superiores, em busca de cursos das áreas de tecnologia, denota também o surgimento de um novo nicho denominado de “agrossistema”, conceituado como um sistema integrado de produção, que envolve a interação entre diferentes componentes do meio ambiente, como solo, clima, plantas, animais, recursos hídricos e tecnologias aplicadas à produção, buscando equilibrar eficiência econômica e conservação ambiental.

Tais demandas necessitam de profissionais para atuação no mercado do agronegócio, o que requer formação em Agrocomputação, Ecologia, Meio Ambiente, Meteorologia e Energias Renováveis, ratificando o modelo de cursos presenciais em detrimento do EAD, oportunizando um novo mercado para as IES privadas, confessionais e comunitárias.

REFERÊNCIAS

- ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. **Panorama da Educação Católica no Brasil: Relatório Institucional**. Brasília: ANEC, 2023.
- BARBOSA, A. L. **Gestão e Identidade nas Instituições de Ensino Confessionais**. São Paulo: Paulus, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 510, de 3 de junho de 2020. Dispõe sobre atividades práticas e estágios na pandemia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 04 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais enquanto durar a situação de pandemia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Estabelece diretrizes para retorno das atividades presenciais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 02 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 613, de 18 de agosto de 2022. Regulamenta procedimentos de digitalização de documentos acadêmicos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023. Dispõe sobre o sobrestamento de processos regulatórios de EaD. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024. Institui prazo para elaboração de novos referenciais de qualidade e revisão do marco regulatório da EaD. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 07 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 247, de 2025. Prorroga prazos e estabelece regras transitórias relacionadas ao novo marco da EaD. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Institui a Nova Política de Educação a Distância. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 maio 2025.

CORRÊA, M. L. **Gestão do Conhecimento e Identidade Institucional em Universidades Confessionais**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2024.

FERNANDES, C. R. **Transformação Digital e Práticas Comunitárias no Ensino Superior Confessional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

GUSSO, H. L. **Educação Superior e Desafio Contemporâneos**: Transformações Pós-Pandemia. Curitiba: Appris, 2020.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil – 15ª edição: 2025**. São Paulo: Semesp, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 08/12/2025.

Capítulo 42

**PROJETO PEDAGÓGICO: GESTÃO, INOVAÇÃO E CARISMA
LASSALISTA**Adriana Steinmetz⁸⁶Simone Ouriques⁸⁷**1 INTRODUÇÃO**

A gestão pedagógica é um dos pilares da organização escolar, responsável por articular os processos de ensino e aprendizagem, promover o desenvolvimento profissional docente e garantir a intencionalidade educativa da instituição. Segundo Lück (2009), essa dimensão da gestão coordena os meios pedagógicos, os recursos humanos e as ações coletivas em torno de objetivos educacionais comuns, assegurando a coerência entre planejamento, currículo e avaliação.

Mais do que uma função administrativa, a gestão pedagógica assume um papel formativo e estratégico, criando ambientes propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes. A escola existe para promover as potencialidades dos alunos, possibilitando-lhes participação ativa nos processos de gestão escolar. Essa perspectiva exige práticas democráticas, escuta qualificada e corresponsabilidade entre todos os sujeitos da comunidade educativa. (Libâneo, 2007).

Para que a gestão pedagógica se efetive em ações concretas, é necessário adotar modelos organizacionais que favoreçam o trabalho coletivo, a tomada de decisões compartilhadas e o acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas. O projeto pedagógico deve ser vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo, como expressão da identidade institucional e instrumento de transformação da realidade escolar. (Veiga, 1998).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos emergem como desdobramentos da gestão pedagógica, articulando teoria e prática, currículo e território, cultura e protagonismo. Os projetos “constituem-se como válidos e significativos ao promover oportunidades para que os alunos aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a conviver e aprendam a ser, de forma integrada” (Lück, 2009, p. 100). Essa concepção dialoga com os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (Delors, 1996), orientando a formação integral dos estudantes.

⁸⁶ Supervisora Educativa do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul-RS. Graduada em Pedagogia; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Gestão Educacional: Liderança, Estratégia e Inovação e Mestranda em Educação

⁸⁷ Supervisora Educativa do Colégio La Salle Sobradinho, de Brasília-DF. Graduada em Pedagogia; Letras – Inglês; Especialista em Educação Infantil, em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Orientação Educacional, Gestão Administrativa e Especialista em Gestão Educacional: Liderança, Estratégia e Inovação e Mestranda em Educação.

A elaboração dos projetos pedagógicos de forma coletiva e participativa, coordenada pelos gestores pedagógicos e fundamentada em diagnósticos da realidade escolar, contribui para a eficiência do espaço educativo.

Os projetos pedagógicos podem ser comparados, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Mas para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez. (Libâneo, 2004, p. 152).

Ou seja, os projetos pedagógicos, para mantê-los vivos, é necessário cuidado contínuo, reflexão e renovação. No Colégio La Salle Carmo, essa concepção é vivenciada por meio de práticas que integram planejamento, acompanhamento e formação continuada, articulando os projetos pedagógicos às demandas formativas dos estudantes e às diretrizes institucionais (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Todas as ações escolares possuem caráter pedagógico, isto é, têm potencial de promover aprendizagens, desenvolver compreensões, hábitos e atitudes, mesmo em contextos espontâneos (Lück, 2009, p. 97). Além de estarem expressos no Projeto Político-Pedagógico, os projetos são vivenciados cotidianamente por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Veiga (1998), sua força está na capacidade de mobilizar a comunidade escolar em torno de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

A sala de aula, nesse processo, torna-se espaço privilegiado de atuação do gestor pedagógico, por meio de observações regulares, devolutivas formativas e ações que promovem o desenvolvimento profissional docente. A gestão pedagógica implica compreender os desafios cotidianos da escola e transformá-los em oportunidades de construção coletiva, reflexão crítica e qualificação do fazer pedagógico. Por isso, a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade são elementos estruturantes dessa dimensão da gestão (Olzan; Millani, 2012).

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa pela definição de padrões de desempenho e competências dos diretores escolares, orientando sua formação e atuação profissional. (Lück, 2009). Porém, para que isso aconteça é imprescindível que os responsáveis pela direção escolar tenham a formação adequada e o olhar voltado à qualificação profissional e ao desenvolvimento de novas competências.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (Lück, 2009, p.12).

Dessa forma, o gestor pedagógico é desafiado a atuar priorizando e otimizando o processo educativo, dado que essas ações aumentam a qualidade do currículo. (Lück, 2009). A autora também explica que: “Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isso é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e

atitudes. E isso ocorre em qualquer espaço e circunstância, mesmo tendo um caráter de espontaneidade. (Lück, 2009, p. 97).

Cabe aos gestores pedagógicos fortalecer o currículo como elemento integrador das experiências educacionais, constituindo-se como referencial teórico e prático que orienta a formação dos estudantes de forma sistêmica e significativa (Lück, 2009). Portanto, a atuação do gestor pedagógico no Colégio La Salle Carmo transcende o papel burocrático e se apresenta como ação formadora, capaz de induzir mudanças nas práticas educacionais e garantir a execução de projetos pedagógicos relevantes, contextualizados e transformadores (Colégio La Salle Carmo, 2025).

2. CONTEXTO DOS COLÉGIOS

As unidades educativas da Rede La Salle compartilham uma trajetória histórica e pedagógica pautada em princípios humanistas e cristãos, fundada por São João Batista de La Salle em 1680, na França, e consolidada internacionalmente como referência em educação integral e formação ética. O Colégio La Salle Carmo, situado em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, atua desde 1908 oferecendo todas as etapas da Educação Básica, atendendo estudantes de famílias das classes média e alta (Colégio La Salle Carmo, 2025). Já o Colégio La Salle Sobradinho, localizado em Brasília, Distrito Federal, atua desde 1984 e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, também direcionado a famílias das classes média e alta, e tem buscado alinhar suas práticas pedagógicas às demandas contemporâneas da educação (Colégio La Salle Sobradinho, 2025).

Ambas as instituições vêm investindo na reformulação da dimensão político-pedagógica e na gestão estratégica institucional, fortalecendo processos de planejamento e inovação educacional. Além disso, os dois Colégios estão inseridos no Programa Escolas Associadas da UNESCO (PEA/UNESCO, 1997) e estruturam suas propostas pedagógicas a partir dos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver (Delors, 1996), reafirmando o compromisso da Rede La Salle com a formação integral, ética e cidadã de seus estudantes.

3 PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO LA SALLE CARMO E SOBRADINHO

O Colégio La Salle Sobradinho, localizado na região de Sobradinho, é parte integrante da Rede La Salle, fundada por São João Batista de La Salle em 1680 na França, e consolidada internacionalmente como referência em uma educação humanista, cristã e transformadora. Assim como o Colégio La Salle Carmo em Caxias do Sul/RS, nossa instituição em Sobradinho privilegia valores como fé, fraternidade, serviço e justiça, promovendo uma formação integral que busca transformar a realidade social do nosso território. Com mais de um século de

atuação, a colaboração entre as unidades reforça o compromisso comum de formar estudantes críticos, éticos e solidários, capazes de atuar com responsabilidade social e cultural. (Colégio La Salle Sobradinho, 2024).

O propósito institucional do Colégio La Salle Sobradinho, assim como o do Colégio La Salle Carmo, é formar cidadãos que vivam o carisma lassalista de modo engajado e atuante em sua comunidade. Nosso enfoque é desenvolver individualidades éticas, críticas e solidárias, promovendo uma educação que valoriza a pessoa, o protagonismo estudantil e a vivência dos valores cristãos em consonância com a missão de educar com excelência humanista e cristã (Colégio La Salle Sobradinho, 2024). Com mais de um século de atuação, o Colégio La Salle Carmo, educa gerações de estudantes com base em valores como fé, fraternidade, serviço e justiça, promovendo uma formação integral e comprometida com a transformação social. (Colégio La Salle Carmo, 2024).

O propósito institucional do Colégio La Salle Carmo é formar cidadãos éticos, críticos e solidários, capazes de atuar com responsabilidade em seus contextos sociais e culturais. Sua missão consiste em “educar com excelência humana e cristã, promovendo aprendizagens significativas e formando sujeitos éticos, críticos e solidários” (Colégio La Salle Carmo, 2024). A visão institucional projeta “ser referência em educação integral, reconhecida pela qualidade acadêmica, pela vivência dos valores lassalistas e pela atuação transformadora no território”. (Colégio La Salle Carmo, 2024).

A proposta pedagógica está alinhada aos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (Delors, 1996), orientando práticas que valorizam a escuta ativa, o protagonismo estudantil, a inclusão e a articulação entre currículo e território. O Projeto Pedagógico 2024 reafirma o compromisso com uma educação contextualizada, interdisciplinar e voltada para o desenvolvimento de competências para a vida. (Colégio La Salle Carmo, 2024).

A gestão pedagógica é concebida como dimensão articuladora da proposta educativa, responsável por planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Lück (2009, p. 12), essa gestão “visa assegurar a intencionalidade educativa da escola, coordenando os meios pedagógicos, os recursos humanos e as ações coletivas em torno de objetivos educacionais comuns”.

No cotidiano do Colégio La Salle Carmo, essa concepção é vivenciada por meio de práticas que integram planejamento, acompanhamento e formação continuada, articulando os projetos pedagógicos às demandas formativas dos estudantes e às diretrizes institucionais (Colégio La Salle Carmo, 2024). Os projetos pedagógicos desenvolvidos nas diferentes etapas da Educação Básica são concebidos como instrumentos de consolidação dos conhecimentos escolares e de desenvolvimento de competências para a vida.

Como destaca Zabala (1998, p. 23), “o trabalho por projetos permite que os alunos aprendam de forma significativa, ao relacionar os conteúdos escolares com situações reais e relevantes”. Articulados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme proposto pela UNESCO (2015), esses projetos promovem a integração entre cultura, ciência, espiritualidade e cidadania.

Portanto, os Colégios La Salle Carmo e La Salle Sobradinho reafirmam, por meio de seus Projetos Pedagógicos, o compromisso com uma educação humanista, transformadora e contextualizada, que reconhece os sujeitos em sua singularidade e promove aprendizagens significativas em diálogo com os desafios contemporâneos.

4. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA DO COLÉGIO LA SALLE CARMO E LA SALLE SOBRADINHO

Os projetos pedagógicos, gerenciados pela equipe pedagógica e previstos no projeto pedagógico, agregam valor ao conhecimento nas diferentes áreas dos saberes, promovendo a articulação entre teoria e prática, cultura, currículo e protagonismo. Tais projetos promovem a autonomia dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a aplicação prática do conhecimento, em consonância com os princípios da pedagogia crítica e da educação transformadora. Tais projetos são concebidos como instrumentos de consolidação dos conhecimentos escolares e de desenvolvimento de competências para a vida, alinhando-se às temáticas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme proposto pela UNESCO (2015), e contribuindo para a formação integral do educando.

A concepção de formação integral está ancorada na ideia de que a educação deve contemplar dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e éticas. Como afirma Zabala (1998, p. 23), “o trabalho por projetos permite que os alunos aprendam de forma significativa, ao relacionar os conteúdos escolares com situações reais e relevantes”. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos nas diferentes etapas da educação básica promovem a autonomia dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a aplicação prática do conhecimento, em consonância com os princípios da pedagogia crítica e da educação transformadora.

Em âmbito escolar, destacam-se ainda a Semana Literária e a Semana da Arte Científica (Colégio La Salle Carmo, 2025), que exercitam a vivência da cultura, da literatura e da iniciação científica, promovendo a integração entre arte, ciência e expressão. Essas ações reforçam o papel da escola como espaço de criação, investigação e valorização da diversidade cultural, em consonância com os princípios da educação integral e dos ODS, especialmente os objetivos: ODS 4 correspondentes a educação de qualidade, ODS 10 abordando a redução das desigualdades e o ODS 16 relacionado a paz, justiça e instituições eficazes). Tais

iniciativas evidenciam o compromisso institucional com a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social. (UNESCO 2015).

Quadro 1: Projetos Pedagógicos em nível de escola do Colégio La Salle Carmo

Nome do Projeto	Ano/Série	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Semana da Arte	Todos os níveis	Arte e Cultura	Objetivo: Valorizar e fomentar a arte e cultura dos alunos por meio da arte e iniciação científica. Justificativa: Apresentar a produção artística e interdisciplinar de Projetos desenvolvidos ao longo do ano pelos próprios educandos juntamente com os professores.
Mostra Científica	Todos os níveis	Iniciação Científica	Objetivo: Proporcionar no currículo a iniciação à pesquisa científica. Justificativa: A curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Semana Literária	Todos os níveis	Espaço e Leitura	Objetivo: Incentivar a leitura e a produção escrita, promovendo e oportunizando um contato mais próximo entre leitor e escritor, fomentando a possibilidade de despertar novos escritores. Justificativa: Visa ressaltar a importância da escola criar espaço livre de aproximação entre autores e leitores; democratizar os conhecimentos e valores humanos registrados nos livros; estimular a criação literária, a leitura e a formação do público leitor jovem, além de facilitar o acesso aos livros com preços mais acessíveis e oportunizar discussões com interesses culturais.
Colônia de Férias	Ed. Infantil e EF Anos Iniciais	Movimento e autonomia	Objetivo: Acolher crianças durante o período de recesso escolar. Justificativa: Os educandos são acolhidos pelos auxiliares durante o período de recesso escolar, auxiliando tanto em desenvolvimentos de projetos/temas e momentos de ludicidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 2 - Projetos Pedagógicos em nível de escola do Colégio La Salle Sobradinho

Nome do Projeto	Ano/Série	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Semana Literária	Todos os níveis	Espaço e Leitura	Objetivo: Incentivar a leitura e a produção escrita, promovendo e oportunizando um contato mais próximo entre leitor e escritor, fomentando a possibilidade de despertar novos escritores. Justificativa: Visa ressaltar a importância da escola criar espaço livre de aproximação entre autores e leitores;

			democratizar os conhecimentos e valores humanos registrados nos livros; estimular a criação literária, a leitura e a formação do público leitor jovem, além de facilitar o acesso aos livros com preços mais acessíveis e oportunizar discussões com interesses culturais.
Colônia de Férias	Ed. Infantil e EF Anos Iniciais	Movimento e autonomia	Objetivo: Acolher crianças durante o período de recesso. Justificativa: Os educandos são acolhidos pelos auxiliares durante o período de recesso, auxiliando em desenvolvimento de projetos/temas e momentos lúdicos.
Gincana	Fund.II, Ensino Médio e professores	Cooperação e Desenvolvimento Integral através do Jogo	Objetivo: Promover os jogos cooperativos nos níveis de Ensino: Anos Finais e o Ensino Médio, visando o desenvolvimento das habilidades básicas, integrando os aspectos afetivos, cognitivos e motores. Justificativa: Além de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, a gincana, por suas características, pode ser utilizada como instrumento educativo específico de uma disciplina ou interdisciplinar de aprendizagem e integração em um trabalho coletivo.
Projeto de Vida da Rede La Salle	Todos os níveis	Trabalho e Projeto de Vida	Objetivo: Promover uma educação integral que auxilie os estudantes na construção do seu projeto de vida, visando o fortalecimento deles para os desafios que a vida possa lhes apresentar. Justificativa: Mediar e colaborar com os estudantes, apresentando para eles metodologias e experiências que os auxiliem na construção do seu próprio itinerário de vida e se tornem pessoas seguras e fortes para viver no mundo de hoje, com consciência crítica e profissional, senso de justiça e solidariedade.
Mostra de Iniciação Científica	Todos os níveis	Iniciação Científica	Objetivo: Estimula a iniciação ao universo da pesquisa, uma vez que são convidados a buscar possíveis soluções em problemas, abrindo oportunidades de interagir com o mundo real. O estudante começa a se enxergar como um agente de transformação, um protagonista. Justificativa: Colocar o estudante como o centro, buscando resolver problemas, aprendendo de forma ativa e transformadora.
JOINCEL	En. Fund.II, En.Médio e professores	Esporte, Cidadania e Valores Olímpicos	Objetivo: Promover jogos esportivos nos níveis de Ensino: Anos Finais e o Ensino Médio, visando o desenvolvimento das habilidades básicas, integrando os aspectos afetivos, cognitivos e motores. Justificativa: Ao proporcionar aos acadêmicos do LaSalle Sobradinho, a oportunidade de participar dos Jogos de Integração, estamos difundindo e reforçando a construção da cidadania e os ideais do movimento olímpico, estes direcionados para a construção de um mundo melhor e mais pacífico, livre de qualquer tipo de discriminação e dentro do espírito de compreensão mútua, fraternidade, solidariedade, cultura da paz e disputa justa. Através das atividades desportivas, nossa comunidade acadêmica reforça seus valores, seus conceitos e socializar-se.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 3 – Projetos Pedagógicos na educação infantil do La Salle Carmo

Nome do Projeto	Ano/Série	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Sensações	Creche	Socioemocional	Objetivo: Proporcionar vivências, percepções, campos de experiência. Justificativa: Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Mostra de Artes	Pré 1	Arte e Cultura	Objetivo: Construir obras com temáticas variadas com um olhar crítico e sensível. Justificativa: Proporciona a ampliação dos saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Mundinho	Pré 2	Socioemocional	Objetivo: Proporcionar espaços de construção da identidade, interações com o meio social. Justificativa: A construção da identidade se dá por meio das interações da criança com o meio social, para essa construção é proporcionado diferentes estratégias e atividades para que a criança consiga aos poucos ir demonstrando empatia pelos outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 4 – Projetos Pedagógicos na educação infantil do La Salle Sobradinho

Nome do Projeto	Ano/Série	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Aprendendo a sentir- Conhecendo e expressando emoções	Educação infantil	Socioemocional	Objetivo: Promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, possibilitando que reconheçam, nomeiem e expressem suas emoções de maneira saudável, aprendendo a lidar com os sentimentos e a se relacionar com empatia, respeito e cooperação. Justificativa: O desenvolvimento socioemocional é fundamental para a formação integral da criança. Ao aprender a identificar e compreender seus sentimentos, o aluno desenvolve autonomia, empatia e melhora suas relações interpessoais.

Alimentação Saudável	Educação infantil	Corpo, saúde e bem-estar	Objetivo: Conscientizar as crianças sobre a importância de manter uma alimentação saudável e equilibrada, desenvolvendo hábitos alimentares que favoreçam o crescimento, o bem-estar e a qualidade de vida Justificativa: tem como propósito promover momentos de aprendizagem e reflexão sobre escolhas alimentares, incentivando o consumo de frutas, verduras e alimentos naturais. Além disso, busca envolver as famílias no processo, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade na formação de hábitos saudáveis desde a infância.
Projeto de leitura	Educação infantil	Linguagem oral e escrita	Objetivo: Despertar o interesse e o prazer pela leitura, ampliando o vocabulário, a imaginação e a capacidade de interpretação das crianças, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio do contato com diferentes gêneros literários. Justificativa: A leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio dela, ampliam-se os horizontes, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o gosto pelas descobertas.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Nóvoa (1995, p. 25) reforça que “a formação deve ser concebida como um processo contínuo, que articula saberes da experiência, da ciência e da cultura”, o que se concretiza na vivência dos projetos como espaços de aprendizagem situada e contextualizada.

Quadro 5 – Projetos Pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio La Salle Carmo

Nome do Projeto	Ano	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Noite da Alfabetização	1º	Alfabetização e Letramento	Objetivo: Apresentar a caminhada no processo de alfabetização. Justificativa: Faz uma retomada das atividades mais significativas desenvolvidas ao longo do ano, incentivando a oralidade e a expressão corporal dos educandos, além de fortalecer o convívio em grupo, respeitando as diferenças e a individualidade de cada um.
Aqui nasce uma estrela	2º	Alfabetização e Criatividade	Objetivo: Proporcionar aos educandos experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento. Justificativa: Desenvolvimento de atividades sistematizadas ao longo do projeto de aprendizagem em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO.
Trilhando Valores	3º	Cooperativismo e Solidariedade	Objetivo: Fomentar à aprendizagem para a vivência dos valores humanos e Direitos Humanos. Justificativa: O projeto é composto por atividades desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem, a partir do reforço e da vivência de valores humanos e cristãos.
Filó Italiano	4º	Cultura e valorização regional	Objetivo: Vivenciar a cultura, religiosidade, etnias, formação do povo da serra gaúcha. Justificativa: São desenvolvidas atividades ao longo do processo de aprendizagem, a partir do tema cultura e religiosidade italianas, bem como de outras etnias que formaram o povo de nossa região.
Rio Grande em Cena	5º	Cultura Gaúcha e Valorização	Objetivo: Conhecer a formação do povo gaúcho. Justificativa: As atividades têm o enfoque na formação do povo gaúcho, sua cultura e aspectos da história, bem como do ambiente natural e social.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 6 – Projetos Pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I do Colégio La Salle Sobradinho

Nome do Projeto	Ano	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Alfabetização em Foco	1º Ano	Alfabetização e Letramento	Objetivo: Apresentar a caminhada no processo de alfabetização. Justificativa: Faz uma retomada das atividades mais significativas desenvolvidas ao longo do ano, incentivando a oralidade e a expressão

			corporal dos educandos, além de fortalecer o convívio em grupo, respeitando as diferenças e a individualidade de cada um.
Escola de Talentos: Formando Leitores e Escritores	1º Ano ao 5º ano	Leitura e Protagonismo Infantil	Objetivo: Promover a leitura e escrita de diversos gêneros textuais, de forma que os alunos sejam motivados a ler e a escrever prazerosamente, assim como investigar, entender e discutir assuntos que compõem os livros e textos trabalhados e a interpretação e análise dos mesmos. Dessa maneira, prepará-los para a leitura e produção dos respectivos gêneros, fazendo uso da língua culta, aprimorando-a, e principalmente, despertando o gosto pela leitura. Justificativa: Estamos vivenciando muitos alunos com dificuldade em leitura e produções de texto. Escrever hoje em dia já não é uma forma atrativa para os alunos, portanto devemos inovar com novas possibilidades para incentivá-los tanto a ler como a escrever.
Quebrando Barreiras	1º ano ao 5º ano	Inclusão e Diversidade	Objetivo: Promover uma cultura escolar inclusiva, acolhedora e respeitosa, que reconheça, valorize e celebre as diferenças entre os sujeitos, incentivando atitudes de empatia, solidariedade e protagonismo no enfrentamento do preconceito e da discriminação em todas as suas formas. Justificativa: A escola é um espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e formação humana, onde as diferenças se encontram e se complementam. No entanto, ainda persistem situações de preconceito, discriminação e exclusão que ferem a dignidade e o pertencimento de muitos estudantes. O projeto <i>Quebrando Barreiras</i> surge como uma resposta educativa comprometida com a promoção da inclusão, da equidade e do respeito, buscando sensibilizar a comunidade escolar para a valorização da diversidade. Ao promover reflexões, diálogos e práticas colaborativas, o projeto contribui para construir um ambiente mais acolhedor, humanizado e justo, no qual todos possam ser vistos, ouvidos e reconhecidos em sua singularidade.
Projeto de Empreendedor			Objetivo: Criar valor econômico, social e ambiental, através da criação de

ismo: Pequenos Lassalistas, Grandes Empreendedores.	1º ano ao 5º ano	Inovação e Protagonismo Infantil	produtos, serviços ou soluções que atendam às necessidades do mercado e gerem lucro e impacto positivo. Justificativa: Os estudantes aprendem de forma lúdica e divertida sobre o sistema monetário e consumo consciente, além de trabalharem operações matemáticas, precificação, autonomia e raciocínio lógico.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os projetos ampliam o protagonismo estudantil e a articulação com temas contemporâneos, como sustentabilidade, tecnologia, diversidade e cidadania.

A adoção da metodologia *maker*, da pesquisa científica e da análise crítica de contextos locais e globais favorece o desenvolvimento de competências para o século XXI. Como afirma Demo (2004, p. 41), “a educação de qualidade é aquela que emancipa, que forma sujeitos capazes de intervir no mundo com criticidade e criatividade”.

Quadro 7 – Projetos Pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental 2 do La Salle Carmo

Nome do Projeto	Ano	Eixo Temático	Objetivo e Justificativa
Cultura de Inovação	6º	Inovação e Criatividade	Objetivo: Promover um ensino inovador no qual o aluno aprende colocando a “mão na massa” através de um caráter exploratório, criativo, colaborativo, protagonista de sua aprendizagem. Justificativa: O projeto é composto por diferentes atividades interativas com o currículo desenvolvidas no decorrer do ano letivo, na qual serão desenvolvidas propostas.
Expressões e Patrimônio Cultural	7º	Patrimônio Cultural	Objetivo: Fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo. Justificativa: O projeto visa estimular e centrar aprendizagens significativas possibilitando melhores condições de vida pessoal e social, transcendendo o tempo e o espaço escolar.
CriativAção	8º	Empreendedorismo	Objetivo: Fortalecer a pesquisa científica, sobre as capacidades tecnológicas de setores industriais no Brasil. Justificativa: Desenvolvimento de atividades produtivas e criativas, pensando na geração de emprego, empreendedorismo, criatividade e inovação incentivando-os na formalização de <i>startups</i> , micro, pequenas e médias empresas incentivando ao crescimento econômico do país.

Conectando Saberes	9º	Cultura e Conhecimento	Objetivo: Oportunizar momentos de diálogo, reflexão, participação e conhecimento da trajetória de preparação para o EM. Justificativa: Promoção de experiências através de uma variedade de ações práticas para auxiliar o educando em suas escolhas futuras, despertando a curiosidade sobre diferentes possibilidades de interação, colaboração com colegas, professores, profissionais, bem como integrando-os nos desafios propostos.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 8 – Projetos Pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental 2 do La Salle Sobradinho

Nome do Projeto	Ano	Eixo Temático	Objetivo e justificativa
Expressões e Patrimônio Cultural	7º	Patrimônio Cultural	Objetivo: Fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo. Justificativa: O projeto visa estimular e centrar aprendizagens significativas possibilitando melhores condições de vida pessoal e social, transcendendo o tempo e o espaço escolar.
Projeto Liderança	6º	Liderança Protagonismo juvenil	Objetivo: Projeto de Liderança Juvenil tem como objetivo incentivar nos alunos a prática do exercício da cidadania, responsabilidade e cooperação, aproximando-os das questões sociais e escolares numa postura crítica e autônoma”. O primeiro passo para escolha dos líderes é uma sensibilização, organizada pelo SOE, seguida de eleição em dois turnos. Justificativa: Promover a consciência em relação a importância do voto na democracia.
Projeto Amigo Anjo	6º ao 9º ano	Competência socioemocional Acolhimento e a cooperação	Objetivo: Promover o acolhimento e a interação dos novos estudantes na turma. Justificativa: Demonstrar empatia com os novos estudantes e incentivar a convivência fraterna.
Projeto Hábitos de estudo	6º ao EM	Autorresponsabilida de	Objetivo: Desenvolver autonomia, senso de responsabilidade e autorregulação

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

No Ensino Médio, os projetos aprofundam os itinerários formativos e promovem o diálogo entre áreas do conhecimento, interesses juvenis e temas sociais. Esses projetos favorecem a reflexão sobre escolhas, identidades e trajetórias, articulando formação acadêmica e projeto de vida. Lück (2009, p. 33) destaca que “a liderança pedagógica deve promover ambientes formativos que

estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a corresponsabilidade dos sujeitos”.

Quadro 9 – Projetos Pedagógicos do Ensino Médio do La Salle Carmo

Nome do Projeto	Série	Áreas do Conhecimento	Objetivo e Justificativa
Humanidade e Pertencimento na Contemporaneidade	1ª	Humanas/ Linguagens	Objetivo: Oportunizar atividades e momentos de reflexão, debates em torno de temas contemporâneos e sociais pertinentes; e conscientizar os alunos em torno de temas sensíveis à sociedade, problematizando sua ação de protagonista social. Justificativa: Serão oportunizadas diferentes momentos e oficinas buscando ampliar a visão possibilidades da área.
Imersão no Mundo das Ciências Exatas	1ª	Mat./ Ciências da Natureza	Objetivo: Dialogar sobre as diferentes situações das Ciências e da Matemática no mundo real, a partir de discussões sobre temas atuais e assuntos necessários para o desenvolvimento do ser humano e sua vida cotidiana. Justificativa: Serão oportunizadas diferentes palestras e oficinas buscando ampliar a visão possibilidades da área.
Projetando o Futuro	2ª	Profissionalização e Trabalho	Objetivo: Proporcionar espaços e tempos de diálogo e reflexão para melhor discernir as opções e anseios. Justificativa: Realizar o projeto de vida, aprender a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las.
Almanaque de Atualidades	3ª	Cultura e Criatividade	Objetivo: Pensar e estudar o espaço como um local que comporta uma diversidade de formas e características e onde o homem estabelece seus lugares de (sobre)vivência. Justificativa: Os acontecimentos que ocorrerão no espaço do mundo atual irão depender dos processos direcionados pelos projetos da sociedade bem como dos sentidos que serão direcionados para a sua existência.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 10 – Projetos Pedagógicos do Ensino Médio do La Salle Sobradinho

Nome do Projeto	Série	Áreas do Conhecimento	Objetivo e Justificativa
			Objetivo: Estimular o protagonismo Juvenil valorizando as habilidades de comunicação, de diálogo, de

Projeto Liderança	Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais a 3ª série do Ensino Médio.	Equipe Pedagógica e Pastoral.	representatividade de um grupo na busca de soluções para o coletivo. Justificativa: Acontece durante todo o ano, tem início com a escolha dos representantes de turma, vice representante e professores conselheiros, a posse dos alunos, um curso de formação de liderança no primeiro semestre e um curso de formação no segundo semestre juntamente com as lideranças do grupo da pastoral.
Projeto redação nota Máxima	Ensino médio	Plataforma pontue, equipe pedagógica e professores	Objetivo: Estimular a proficiência escrita dos estudantes do Ensino Médio a partir de uma plataforma inovadora de correção de redação. Justificativa: Ferramenta de alta tecnologia que permite aos alunos entenderem e melhorarem suas produções textuais através de devolutivas dos corretores.
SINULA	Estudantes do 9º ano ao Ensino Médio	Equipe Pedagógica, Coordenadores e Professores das unidades do DF	Objetivo: Estimular a percepção crítica dos estudantes em relação ao comportamento de negociadores políticos do Brasil e do mundo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos, solidários, equilibrados e engajados na busca de seu papel na sociedade. Justificativa: Idealizada pelas quatro unidades da Rede La Salle no Distrito Federal, busca disseminar os ideais das Organizações das Nações Unidas (ONU) através de uma abordagem pedagógica contemporânea, com o intuito de formar jovens mais conscientes de sua realidade e das complexas dinâmicas que os cercam.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

5. GESTÃO PEDAGÓGICA DOS PROJETOS DOS COLÉGIOS

A gestão pedagógica nas escolas tem a finalidade para promover o desenvolvimento das potencialidades da equipe de professores e dos estudantes, possibilitando-lhes sua participação e construção coletiva nos processos de gestão escolar. (Libâneo, 2007).

Para que a gestão pedagógica numa perspectiva democrática seja de fato efetivada, no entender de Libâneo (2000) é necessário o uso de novos processos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesta perspectiva, os colégios comungam no papel da gestão pedagógica na execução dos projetos pedagógicos, “foram construídos com a equipe pedagógicas com os educadores nas jornadas formação e em reuniões pedagógicas no início do ano letivo, e são efetivados no decorrer das aulas de forma integradora entre as disciplinas.”

(Colégio La Salle Carmo, 2025, p. 18 e La Salle Sobradinho, 2025, 14).

Estas ações vão ao encontro do pensamento de Libâneo (2007), no qual afirma que todos os envolvidos com a educação devem se sentir responsáveis pela escola, em todas as esferas do trabalho, envolvendo o compartilhamento de ações e de decisões no âmbito escolar

Lück (2009), considera o planejamento uma dimensão essencial da gestão pedagógica, por estar presente em todas as outras dimensões e por ser indispensável à articulação de seus desdobramentos. Afirma, ainda, que apesar da sua relevância, há indícios de que a ação educativa necessite de um planejamento adequado, voltado para a qualidade do ensino e ações necessárias para a sua efetivação.

Nos Colégios La Salle Carmo e La Salle Sobradinho, o processo de gestão pedagógica dos projetos se destaca a organicidade, sequencialidade e articulação, por meio da progressividade e complexidade das aprendizagens e do contexto social, bem como a construção de uma gestão pedagógica eficiente e eficaz, a qual passa por um processo de validação por todos os integrantes da comunidade escolar.

O sistema de gestão pedagógica, por meio da organização e sistematização de projetos pedagógicos, visa alcançar os objetivos educacionais da instituição, utilizando decisões e ações planejadas. A gestão pedagógica, com sua organização e sistematização, estabelece o caminho para a realização desses objetivos, focando na tomada de decisões e ações planejadas dentro do contexto educacional.

Os projetos pedagógicos tem exigido da gestão pedagógica junto aos professores e estudantes uma postura crítica, autônoma, criativa e incubação e aceleração da comunidade escolar frente aos desafios pedagógicos emergidos no pós pandemia; a busca de soluções pedagógicas inovadoras diante das circunstâncias educacionais; mudança progressiva de um modelo de gestão escolar piramidal para horizontal; busca de soluções pedagógicas inovadoras diante das circunstâncias educacionais; desenvolvimento de novas competências e promoção de um ambiente escolar inovador frente ao contexto social e educacional, formação docente e resultados acadêmicos nas avaliações internas e externas. (Colégio La Salle Carmo e La Salle Sobradinho, 2025).

Libâneo (2004), afirma que os instrumentos de ação ou elementos constitutivos mobilizados para atingir os objetivos propostos são o planejamento, a organização, a direção/coordenação, a formação continuada e a avaliação. Segundo o autor, através do planejamento, delimitam-se os objetivos e as ações que devem ser realizadas, a fim de atingir esses objetivos, que serão viabilizados através da organização e coordenação da gestão pedagógica.

O gestor pedagógico enfrenta o desafio de inovar na liderança de projetos educacionais, mantendo a qualidade do ensino e agregando valores essenciais

que impactam positivamente tanto o indivíduo quanto a comunidade. Isso significa adaptar-se a novas realidades e garantir que a aprendizagem continue relevante e eficaz, apesar dos obstáculos.

6. CARISMA LASSALISTA E PRÁTICA DOCENTE: FIRMEZA E TERNURA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O carisma lassalista, legado de São João Batista de La Salle, constitui o fundamento identitário e pedagógico da Rede La Salle, orientando a missão educativa e inspirando todas as dimensões da prática escolar. Esse carisma promove a educação como vocação e serviço, centrada na dignidade da pessoa e no desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme Knapp (2017), “La Salle deixou claro, em seus escritos, os conceitos e os critérios a respeito das crianças que se educavam nas escolas”.

Na prática docente, o carisma se expressa pelo equilíbrio entre firmeza e ternura. A firmeza garante coerência ética, exigência pedagógica e clareza nos objetivos de aprendizagem, assegurando que os estudantes se engajem de maneira significativa com os conteúdos e competências propostas. A ternura, por sua vez, manifesta-se na acolhida, na escuta e na valorização da singularidade de cada aluno, promovendo um ambiente de confiança e motivação. Knapp (2017) escreve que “foi sem dúvida, uma das grandes preocupações de La Salle fazer com que os alunos amassem sua escola e quisessem nela estar”.

Ao integrar o acompanhamento docente à prática pedagógica, a escola lassalista cria espaços formativos contínuos que permitem aos educadores refletir sobre sua atuação, alinhar estratégias pedagógicas e aprimorar práticas com base nos valores do carisma, fortalecendo a identidade educativa. Essa articulação entre gestão pedagógica, acompanhamento docente e carisma lassalista constitui um circuito virtuoso, no qual a prática docente baseada em firmeza e ternura transforma o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem significativa, formação ética e cidadania ativa.

7. PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS COLÉGIOS LA SALLE CARMO E SOBRADINHO: CAMINHOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM.

A busca pela qualidade da educação no Colégio La Salle Carmo está diretamente vinculada à sua atuação como escola associada à Rede de Escolas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Tal vinculação implica o compromisso com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o Objetivo 4, que propõe “assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015,

p. 4). Essa diretriz orienta a equipe pedagógica e os docentes na elaboração de projetos que promovem aprendizagens significativas e transformadoras, com impacto direto na comunidade educativa.

Os projetos pedagógicos são concebidos como instrumentos para atingir as metas da UNESCO, proporcionando experiências formativas baseadas na observação, no diálogo e na criatividade, com forte componente participativo e colaborativo. Essa abordagem fortalece o vínculo entre escola e sociedade, promovendo maior participação e engajamento.

Em consonância com a Declaração de Tessalônica que recomenda a elaboração de planos de ação em nível local e regional para a sustentabilidade (UNESCO, 1997), a implementação de ações de conscientização no Colégio tem favorecido a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem mútua.

Tais ações educacionais promovem valores como justiça, equidade, inclusão, sustentabilidade e solidariedade, articulando o bem-estar local e global (UNESCO, 2015). O processo de ensino-aprendizagem é, assim, orientado por práticas que preparam os estudantes para os desafios contemporâneos, como a resolução de problemas complexos e a convivência ética e respeitosa.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos nos Colégios La Salle Carmo e Sobradinho dialogam diretamente com os princípios e as dez competências gerais estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando a formação integral de cidadãos críticos, éticos e autônomos (Brasil, 2017).

Os projetos fomentam competências essenciais para a vida, como leitura, escrita, reflexão crítica, debates sobre temas sociais e culturais, vivência da diversidade étnica e religiosa, e compreensão das formações históricas dos povos (Colégio La Salle Carmo, 2025), contribuindo para que os estudantes continuem “a aprender ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. 4).

Entre as competências da BNCC que se materializam nas práticas dos Colégios, destacam-se: o Conhecimento, por promover o domínio de saberes científicos, culturais e tecnológicos; o Pensamento crítico e criativo, ao estimular a resolução de problemas e a argumentação (Brasil, 2017, p. 9).

O repertório cultural, ao valorizar a diversidade e o respeito às múltiplas identidades; a Comunicação, ao favorecer a expressão clara e ética; e a Responsabilidade socioambiental e Cidadania, por articular ações voltadas à sustentabilidade, justiça social e inclusão (UNESCO, 2015; Brasil, 2017).

Além disso, o Trabalho e Projeto de Vida é contemplado nos itinerários formativos. O desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para estudantes ultrapassa os limites físicos da escola, estendendo-se às famílias e à comunidade local, sendo todos os momentos considerados oportunidades de aprendizagem efetiva, mediadas pela prática docente cotidiana (Brasil, 2007).

Dessa forma, os projetos têm como foco a aprendizagem dos estudantes embasada no contexto educacional, social, cultural e tecnológico (Brasil, 2017;

Colégio La Salle Carmo, 2025). Assim, a gestão pedagógica constitui o núcleo central da gestão escolar, orientada pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Sua função é garantir a efetividade do projeto educacional e a construção de ambientes escolares mais inclusivos, dialógicos e eficazes.

Côrtes et al. (2025, p. 2) destacam que “ressignificar a gestão democrática é colaborar com a qualidade do ensino e seus resultados”, reforçando a importância da gestão pedagógica como dimensão estratégica e formativa. Uma gestão pedagógica qualificada, com atuação sensível e reflexiva do gestor, é essencial para o êxito dos projetos. Essa liderança influencia positivamente as habilidades de convivência e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Rocha et al. (2025, p. 44) afirmam que “a gestão escolar, quando comprometida com a dimensão pedagógica e humana do processo educativo, contribui significativamente para a qualificação do ensino, a valorização dos professores e a construção de uma escola mais democrática e formativa”. Dessa forma, a gestão pedagógica, ao implementar esses projetos, garante que as competências da BNCC (Brasil, 2017) sejam vivenciadas de forma integrada e contextualizada. Ao envolver toda a comunidade escolar, a gestão pedagógica tem garantido o alinhamento entre os objetivos institucionais e as práticas pedagógicas, resultando em um ensino mais consistente e eficaz.

Essa articulação é essencial para consolidar uma cultura de excelência, como destaca Lück (2009, p. 96), ao afirmar que “a gestão pedagógica envolve a organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. A valorização da experiência docente e o incentivo à participação dos educadores têm promovido o uso de metodologias ativas, que estimulam autonomia, colaboração e resolução de problemas.

Como observa Pereira et al. (2025, p. 3), “a efetividade das metodologias ativas não depende exclusivamente de sua aplicação técnica, mas da existência de condições de escuta, planejamento coletivo, mediação pedagógica qualificada e valorização da formação docente contínua”. Nesse sentido, a gestão pedagógica tem atuado como mediadora de práticas colaborativas, favorecendo o protagonismo dos educadores na construção curricular.

A análise dos projetos pedagógicos revela que a gestão pedagógica tem gerado resultados positivos, como o fortalecimento da qualidade da educação e a consolidação de uma cultura de excelência, com os estudantes assumindo o protagonismo de suas aprendizagens. Essa perspectiva é reforçada por Sobrinho (2025, p. 5), ao afirmar que “as metodologias ativas contribuem significativamente para o engajamento e a formação integral dos discentes, ao passo que desafiam a postura tradicional do professor, que passa a atuar como mediador e facilitador do conhecimento”.

A gestão pedagógica, ao envolver toda a comunidade escolar, tem fortalecido a qualidade da educação ao garantir o alinhamento entre os objetivos da escola e as práticas pedagógicas, resultando em um ensino mais consistente e eficaz que atende às necessidades de todos os alunos. A participação dos educadores em decisões pedagógicas, valorizando suas experiências e conhecimentos, tem sido incentivada por meio de uma gestão eficaz, que promove o uso de metodologias ativas e coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem.

O protagonismo estudantil se faz presente quando a gestão pedagógica adota metodologias que possibilitam aos alunos assumirem um papel ativo no processo de aprendizagem, tornando-se responsáveis pela construção do próprio conhecimento e promovendo um aprendizado significativo e engajador. A busca pela excelência, sustentada por uma gestão focada na aprendizagem, na avaliação contínua e no aprimoramento dos projetos pedagógicos, tem impulsionado a escola a implementar ações preventivas, avaliar o clima institucional e fortalecer a cultura organizacional.

Portanto, a gestão pedagógica, ao implementar eficazmente os projetos pedagógicos, tem promovido melhorias significativas na qualidade da educação oferecida, ampliado a participação ativa dos educadores e estudantes e impulsionado a busca pela excelência no ambiente escolar. Essa atuação revela o compromisso da escola com uma educação transformadora, inclusiva e contextualizada, sustentada por práticas colaborativas, metodologias inovadoras e liderança pedagógica qualificada.

Por fim, a atuação da gestão pedagógica nos Colégios La Salle Carmo e Sobradinho revela o compromisso da escola com uma educação transformadora, inclusiva e contextualizada, em consonância com os princípios da UNESCO (2015), com os valores lassalistas e com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) que orientam sua missão educativa.

8. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADE INSTITUCIONAL

A formação continuada constitui um dos pilares fundamentais para a qualificação dos processos educativos e para o fortalecimento da identidade institucional. No contexto da Rede La Salle, os Colégios organizam, anualmente, um calendário de atividades formativas voltadas ao aperfeiçoamento técnico, à vivência do carisma lassalista e ao desenvolvimento do sentido de pertença dos educadores. Tais ações visam promover a reflexão crítica, o planejamento colaborativo e a inovação pedagógica, contribuindo para a excelência da prática docente e da gestão escolar.

Como destaca Tardif (2002, p. 36), “os saberes profissionais dos docentes são construídos na prática, na experiência e na interação com os outros”, o que

reforça a importância de itinerários formativos que articulem teoria e prática. Nesse sentido, a formação continuada nos Colégios não se limita a eventos pontuais, mas integram uma política institucional que valoriza o desenvolvimento profissional, a identidade educativa e a corresponsabilidade pedagógica. Essa valorização se expressa também na trajetória acadêmica dos profissionais da educação, muitos dos quais possuem pós-graduação lato sensu em áreas como gestão escolar, metodologias ativas, educação inclusiva e tecnologias educacionais. Além disso, há docentes e gestores com formação stricto sensu, como mestrado em educação, linguagens e políticas públicas, o que amplia a densidade teórica das práticas escolares e fortalece a capacidade reflexiva e investigativa da equipe. Cursos livres, oficinas temáticas e capacitações específicas também fazem parte do itinerário formativo dos educadores, contribuindo para a atualização constante diante das transformações sociais e tecnológicas.

Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação dos professores deve ser concebida como um processo contínuo, que articula saberes da experiência, da ciência e da cultura”. Essa concepção amplia o horizonte formativo e reconhece a pluralidade de percursos que qualificam a ação pedagógica e gestora.

A Formação Cristã-Lassalista articula o desenvolvimento profissional dos educadores com o aprofundamento dos princípios fundantes da missão educativa da Rede La Salle. Por meio de jornadas formativas e eventos institucionais, busca-se promover a vivência do Evangelho, o compromisso com a missão evangelizadora e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Essa dimensão formativa valoriza o carisma de São João Batista de La Salle como eixo orientador da ação pedagógica e pastoral.

Quadro 11 - Formação da identidade institucional (La Salle Carmo)

Atividade	Objetivo	Público-Alvo
Jornadas Formativas Lassalista	Promover a formação continuada na perspectiva lassalista e cristã	Professores e colaboradores
Dia ANEC	Participar do encontro das escolas católicas da ANEC em Caxias do Sul	Professores

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 12 - Formação da identidade institucional (La Salle Sobradinho)

Atividade	Objetivo	Público-Alvo
Jornadas Formativas Lassalista	Promover momentos de formação para todos os membros da Comunidade Educativa de aprofundamento do Carisma Lassalista, da vivência da Missão Educativa e das questões atuais da espiritualidade propostas pelo Instituto, pela Igreja e pela realidade atual.	Professores e colaboradores
Integração Lassalista	Proporcionar formação cristã-lassalista aos novos colaboradores desta unidade escolar.	Novos colaboradores

Dia ANEC	Participar do encontro das escolas católicas da ANEC - DF	Professores e Equipe Pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

As atividades formativas de cunho cristão-lassalista promovem a integração entre espiritualidade, missão educativa e identidade institucional. Ao envolver professores e colaboradores em jornadas e encontros interinstitucionais, os Colégios La Salle Carmo e Sobradinho fortalecem o sentido de pertença à Rede La Salle e estimula a vivência dos valores evangélicos no cotidiano escolar. Como afirma Esteban (2002, p. 45), “a escola é um espaço de construção da democracia e da espiritualidade, onde os sujeitos se reconhecem como parte de uma missão coletiva”. Tais ações consolidam a dimensão pastoral como eixo transversal da formação docente e da cultura organizacional, promovendo uma educação integral e comprometida com valores éticos e comunitários.

A formação pedagógica tem como foco a qualificação do corpo docente, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. As atividades propostas contemplam metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais, desenvolvimento de competências linguísticas e reflexão sobre o papel do professor na contemporaneidade. Essa abordagem formativa está alinhada às demandas da educação 4.0 e ao compromisso com a aprendizagem significativa.

Quadro 13 – Formação docente do Colégio La Salle Carmo

Atividade	Objetivo	Público-Alvo
Formação Nave à Vela – Missão Maker	Desenvolver habilidades práticas e criativas para a melhoria do processo educativo	Professores do Ensino Fundamental
Maralto – Programa de formação do leitor	Integrar leitura, escola, família e escritores em ações de incentivo à leitura	Professores
Atualização do Positivo On – Inteligência Artificial	Potencializar o uso da plataforma Positivo On e recursos tecnológicos	Todos os professores
Redação Nota Mil	Capacitar para o desenvolvimento de redações de excelência, com foco em avaliações externas	Professores do 6º ano ao Ensino Médio
Formação Docente – Ensino Médio	Promover práticas inovadoras e reflexivas no trabalho docente	Professores do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 14 – Formação docente do Colégio La Salle Sobradinho

Atividade	Objetivo	Público-Alvo
Formação das Plataformas Digitais	Oportunizar atualização didático-profissional à equipe docente para melhor	Professores do Ensino

	utilização das ferramentas potencializadoras de aprendizagem.	Fundamental e Ensino Médio
Ciclo de Palestras: educação inclusiva, Inteligência Artificial e Análise de dados.	Oportunizar aos professores e Equipe Pedagógica atualização frequente e atenta em relação a importância de planejamentos flexíveis e precisos, que contemplem a totalidade de conceituais e atitudinais, estabelecidos pela MCC da Rede La Salle.	Professores e Equipe Pedagógica
Atualização das Plataformas Pontue, Iônica e Enovus	Potencializar o uso das plataformas e os recursos tecnológicos	Todos os professores

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

As atividades pedagógicas descritas no quadro evidenciam o compromisso com a inovação metodológica e o desenvolvimento profissional docente. A diversidade de propostas – que vão desde o uso de tecnologias educacionais e inteligência artificial até o incentivo à leitura e à produção textual – revela uma abordagem formativa integrada, voltada para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Zabala (1998, p. 23) afirma que “o trabalho por projetos permite que os alunos aprendam de forma significativa, ao relacionar os conteúdos escolares com situações reais e relevantes”. Ao contemplar diferentes segmentos e competências, o Colégio La Salle Carmo (2025) promove uma formação situada, alinhada às exigências da educação contemporânea e às diretrizes da BNCC (Brasil, 2007).

A formação acadêmica dos docentes também contribui para a qualificação das práticas pedagógicas. Muitos professores possuem especializações em áreas específicas da educação, como alfabetização, ensino de linguagens, educação inclusiva e tecnologias digitais. Há também docentes com mestrado em educação, que desenvolvem pesquisas aplicadas e práticas reflexivas, ampliando a densidade teórica das ações pedagógicas. Cursos livres, como oficinas de neuroeducação, formação em metodologias ativas e capacitações em plataformas digitais, complementam esse itinerário formativo, promovendo atualização constante e abertura à inovação.

A formação da equipe gestora é estratégica para o alinhamento institucional e para a promoção da inovação na gestão escolar. Os encontros formativos visam qualificar os processos de liderança, planejamento e acompanhamento pedagógico, fortalecendo a atuação da Supervisora Educativa e das Coordenadoras Pedagógicas. A proposta está em consonância com os princípios da gestão participativa e da liderança transformadora.

Quadro 15 – Formação da equipe da gestão pedagógica. (La Salle Carmo e La Salle Sobradinho)

Atividade	Objetivo	Público-Alvo

Gestão Escolar e Inovação	Qualificar os processos de gestão escolar, com foco na inovação permanente	Supervisora Educativa e Coordenadoras Pedagógicas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2025).

A formação destinada à equipe gestora assume papel estratégico na consolidação de práticas inovadoras e na qualificação da liderança escolar. Ao investir em ações como o curso de Gestão Escolar e Inovação, ofertado pela Rede La Salle, os Colégios La Salle Carmo e Sobradinho fortalecem o alinhamento institucional e promove o aprimoramento dos processos de planejamento, acompanhamento pedagógico e tomada de decisão. Lück (2009, p. 33) afirma que “a liderança educacional exige competências que vão além da técnica, envolvendo visão estratégica, mediação pedagógica e compromisso ético”. Essa iniciativa contribui para a construção de uma cultura organizacional pautada na corresponsabilidade, na excelência e na intencionalidade formativa da gestão educacional.

A formação acadêmica das gestoras educacionais também é um elemento relevante na qualificação da liderança escolar. Muitas coordenadoras e supervisoras possuem especializações em gestão pedagógica, supervisão escolar e liderança educacional, além de mestrado em educação ou áreas afins. Essa formação amplia a capacidade analítica e estratégica da equipe, favorecendo decisões fundamentadas e práticas inovadoras. A participação em cursos livres sobre inteligência emocional, neurociência aplicada à gestão, avaliação institucional e uso de dados na tomada de decisão fortalece ainda mais a cultura de excelência e inovação na liderança escolar.

9. ACOMPANHAMENTO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E IDENTIDADE EDUCATIVA

O acompanhamento docente constitui uma prática estruturante no contexto das Comunidades Educativas da Rede La Salle, especialmente em nossas unidades de Sobradinho e Carmo, voltada à melhoria contínua da qualidade da educação por meio de processos sistemáticos, reflexivos e colaborativos alinhados ao carisma lassalista. Esta ação intencional articula observação pedagógica, escuta profissional e devolutivas formativas, promovendo o desenvolvimento integral dos educadores e fortalecendo a missão educativa que nos guia.

A proposta de acompanhamento tem como objetivos centrais: (a) proporcionar processos de reflexão e transformação no âmbito da profissionalização docente, contribuindo com a melhoria do fazer pedagógico e, conseqüentemente, com a qualidade da educação; e (b) oferecer um processo sistemático, planejado e transformador, que valorize o reconhecimento e o

fortalecimento da identidade educativa lassalista em cada educador, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e compromisso ético com a missão.

Segundo Tardif (2002, p. 36), “os saberes profissionais dos docentes são construídos na prática, na experiência e na interação com os outros”, reforçando a importância de espaços formativos que promovam análise crítica, reflexão e crescimento pautados na nossa identidade cristã e de serviço. Nesse sentido, o acompanhamento não se limita à supervisão técnica, mas visa também fortalecer o engajamento com o nosso carisma, promovendo a formação ética, a união e a corresponsabilidade entre professores e toda a comunidade educativa.

O processo de acompanhamento contempla três dimensões fundamentais: (a) o conhecimento profissional, relacionado ao domínio dos conteúdos e objetos de ensino; (b) a prática pedagógica, que envolve aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; e (c) o envolvimento com a missão lassalista, evidenciado pelo comprometimento ético, pela participação na vida escolar e pelo reconhecimento de si mesmo como parte de uma missão maior de serviço e transformação social. Essas dimensões são observadas em três momentos articulados: a observação em sala de aula, a análise das práticas relativas às responsabilidades profissionais e o envolvimento com a missão educativa, incluindo organização, participação em reuniões e projetos, assiduidade e reuniões de feedback, projetos e iniciativas que promovem a cultura da escuta e do cuidado com o outro. Como afirma Nóvoa (1995, p. 25), “a formação deve ser concebida como um processo contínuo, que articula saberes da experiência, da ciência e da cultura”, o que reforça o papel do acompanhamento na construção de uma identidade docente refletida, emancipada e entranhada nos valores do nosso carisma. Nesse sentido, o acompanhamento docente assume papel formativo, dialógico e emancipador, como propõe Demo (2004, p. 41), ao afirmar que “a avaliação deve ser formativa, dialógica e voltada para a emancipação do sujeito”.

Na etapa da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o acompanhamento docente assume caráter cotidiano e formativo, com foco na construção de uma linha comum de ação pedagógica. No início do ano letivo, realiza-se uma reunião de alinhamento, na qual são definidos os princípios orientadores do trabalho docente. A coordenação pedagógica acompanha semanalmente os planejamentos, oferecendo orientações e intervenções pontuais. Além disso, há acompanhamento direto das práticas em sala de aula, com suporte diário frente às dificuldades enfrentadas pelos professores, tanto no trato com os alunos quanto nas relações com as famílias. Mensalmente, são realizadas reuniões pedagógicas para alinhamento coletivo das práticas, e semestralmente ocorre o feedback individualizado, com devolutivas formativas que visam à qualificação do trabalho docente. Essa rotina de acompanhamento

contribui para a construção de uma cultura pedagógica colaborativa, pautada na escuta, na corresponsabilidade e na intencionalidade formativa.

Como destaca Esteban (2002, p. 45), “a escola é um espaço de construção da democracia e da espiritualidade, onde os sujeitos se reconhecem como parte de uma missão coletiva”, o que reforça o papel da coordenação como mediadora entre os princípios educativos e as práticas cotidianas. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, o acompanhamento docente é iniciado durante a jornada pedagógica, momento em que se realiza o alinhamento das ações e práticas comuns ao nível de ensino. A coordenação pedagógica acompanha os planejamentos e realiza intervenções necessárias, além de observar diretamente o trabalho desenvolvido em sala de aula. O suporte ao professor é compartilhado com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), especialmente diante de desafios relacionados aos alunos e às famílias.

Mensalmente, são realizadas reuniões pedagógicas para alinhamento das práticas, e semestralmente ocorre o feedback individualizado. No Ensino Médio, destaca-se a implementação de um Plano de Formação Docente com ações mensais, voltadas à qualificação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional dos educadores. Lück (2009, p. 33) afirma: “a liderança educacional exige competências que vão além da técnica, envolvendo visão estratégica, mediação pedagógica e compromisso ético”. Portanto, o acompanhamento, na perspectiva do carisma lassalista, é uma estratégia que fortalece não apenas as competências pedagógicas, mas também a identidade de missão e serviço, essenciais à nossa atuação educativa.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Pedagógico, quando compreendido como expressão viva da Missão Educativa Lassalista, ultrapassa o campo técnico e administrativo para tornar-se um instrumento de sentido e identidade. Sua força está na capacidade de integrar gestão, inovação e carisma, consolidando uma prática educativa fundamentada na centralidade da pessoa e na busca por uma aprendizagem significativa, humana e transformadora.

As experiências do Colégio La Salle Carmo e do Colégio La Salle Sobradinho, ainda que situadas em realidades distintas e em diferentes estados, revelam a unidade da missão educativa lassalista. Enquanto o La Salle Carmo, por meio do olhar da colega de mestrado, aprofunda a reflexão sobre o Projeto Pedagógico, o La Salle Sobradinho, a partir da minha vivência, evidencia como o carisma lassalista se concretiza nas ações cotidianas de gestão e acompanhamento pedagógico. Ambos se entrelaçam em um único propósito: formar cristã e integralmente crianças, jovens e adultos, mediante ações educativas de excelência.

A gestão pedagógica, nessa perspectiva, assume um caráter formativo, dialógico e ético, pautado na corresponsabilidade e na escuta ativa. O acompanhamento docente, articulado à prática pedagógica, transforma-se em um processo contínuo de formação, fortalecendo a identidade educativa e garantindo que cada ação docente esteja alinhada ao carisma lassalista. O carisma, ao iluminar o fazer pedagógico, convoca à vivência de uma educação humanizadora, marcada pelo equilíbrio entre firmeza e ternura, sustentando o rigor pedagógico e promovendo o acolhimento, a empatia e o respeito à singularidade de cada sujeito. Essa integração constitui o núcleo de uma prática docente significativa, que promove o protagonismo dos estudantes e favorece um ambiente de confiança e pertencimento.

Assim, gestão, inovação e carisma se articulam como dimensões complementares de uma mesma missão educativa: formar pessoas integrais, críticas e solidárias, capazes de atuar no mundo com competência e sensibilidade. Ao vivenciar esse projeto, o conjunto das Escolas Lassalistas reafirma sua identidade e relevância social, transformando o cotidiano educativo em espaço de esperança, compromisso e amor ao educar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Plano de ação pedagógico**. Caxias do Sul: Rede La Salle, 2025.
- COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Pedagógico**. Caxias do Sul: Rede La Salle, 2024.
- DELLORS, J. (Ed.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa-UNESCO, 1996.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade: uma visão política**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **A escola como espaço de construção da democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KNAPP, Ir. Lé Inácio. O aluno nos escritos de São João Batista de La Salle. In: UNILASALLE (org.). **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. v. 1. Canoas: Editora Unilasalle, 2017. p. 129-149.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 13, p. 155–191, 2007. Madrid, Espanha. Disponível em: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-8089A7E0-2046F0A8-D2F2-17C7F5071FD5/concepciones_practicas.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: o papel do coordenador pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. de F. **Docência e formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola**. Políticas Educativas – PolEd, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/27012>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação concertada**. Brasília: UNESCO, EPD 97/CONF.401/CLD.1, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Agenda 2030**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 01 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **PEA – Programa de Escolas Associadas à UNESCO**. 1997. Disponível em: <https://peaunesco.wixsite.com/website>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PEREIRA, Sandra Maria Jerônimo; OLIVEIRA, Tânia Regina; COSTA, Felipe. Metodologias ativas e formação docente: caminhos para a inovação pedagógica. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1–18, 2025.

REDE LA SALLE. **Matriz Curricular para as Competências (MCC)**. Porto Alegre: Rede La Salle, 2018.

REDE LA SALLE. **Princípios Educativos Lassalistas**. Porto Alegre: Rede La Salle, 2020.

ROCHA, Rosângela; ALMEIDA, Jéssica; FERREIRA, Marcos. Gestão escolar e formação humana: práticas democráticas na educação básica. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 85, n. 2, p. 40-55, 2025.

SOBRINHO, Francisco Júlio Pereira. O protagonismo estudantil e as metodologias ativas na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, n. 1, p. 1-20, 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-36.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 43

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COOPERATIVA UATUMÃMarcelo Pereira de Araújo⁸⁸Romilianne Cavalcante Pessôa⁸⁹**1 INTRODUÇÃO**

O presente relato foi baseado em um projeto de extensão realizado por meio de visita técnica na Cooperativa do Uatumã, localizada no município de Presidente Figueiredo/AM, com 60 alunos dos cursos de Negócios da Faculdade La Salle Manaus e se justifica pela necessidade de atendimento a cooperativas no Estado do Amazonas, que conforme pesquisas necessitam de assessoria para adequar em seus processos, melhorias tanto na lucratividade, quanto produtividade e ampliação do negócio das partes interessadas.

Segundo o anuário do cooperativismo brasileiro, o Estado do Amazonas tem aproximadamente 94 cooperativas, com 15 mil cooperados, sendo 46% voltadas para agricultura familiar (IDAM), com necessidades de modernização em sua gestão administrativa. Tais estruturas apresentam vários desafios, desde a divisão do trabalho, o processo produtivo, até a logística de escoamento da produção.

O assessoramento a estes grupos específicos representa romper os muros das tradicionais estruturas organizacionais empresariais, propiciando aos alunos um novo universo de pesquisa e a aplicação de conteúdos aprendidos em sala de aula (teoria x prática ou ensino x aprendizagem), com possibilidades de desenvolver novas habilidades e propor soluções empreendedoras aos cooperados para viabilizar melhorias em seus processos. O produto final apresentado/sugerido pelos alunos após a realização da visita técnica e entrevista in loco, foi fundamental para viabilizar o crescimento da cooperativa em questão.

Já no ambiente educacional, a referida proposta resultou na aplicação de todo o conteúdo ministrado pelas várias disciplinas ao longo do curso (teoria x prática). Os usos das metodologias ativas foram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades necessárias exigidas para a solução proposta, permitindo aos alunos confrontar os conhecimentos adquiridos com as práticas vivenciadas.

2 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EXTENSÃO

A metodologia do projeto de extensão foi estruturada para integrar o conhecimento acadêmico com as demandas práticas da Cooperativa Uatumã, empregando metodologias ativas para desenvolver soluções concretas. O processo se desenvolveu em quatro etapas: Diagnóstico, Planejamento,

⁸⁸ Doutorando em Educação do PPGEDU/UNILASALLE – paraujo.marcelo@gmail.com

⁸⁹ Doutoranda em Educação do PPGEDU/UNILASALLE – romilianne@hotmail.com

Execução e Avaliação.

2.1 Diagnóstico: Levantamento do Problema e Caracterização do Contexto

Esta fase focou na identificação dos desafios da Cooperativa Uatumã. Por meio de revisão contextual do cooperativismo no Amazonas e visita técnica in loco, observou-se a atuação da cooperativa familiar há 25 anos, com produção rotativa de frutas e verduras. As entrevistas com os cooperados revelaram a principal lacuna: a ausência de um controle sistematizado de receitas e despesas, apesar de um faturamento considerável, o que dificultava a gestão financeira e a tomada de decisões.

2.2 Planejamento: Desenho da ação

Com base no diagnóstico, o planejamento visou conceber uma solução alinhada às necessidades da cooperativa e aos objetivos educacionais. Adotou-se uma abordagem pautada em metodologias ativas e aprendizagem experiencial, incentivando os alunos a aplicar conhecimentos teóricos em um problema real. A solução principal desenhada foi o desenvolvimento de um aplicativo web para controle financeiro.

2.3 Execução: Como a proposta foi implementada

A execução envolveu a materialização das ações planejadas:

- Imersão e visitas: A equipe realizou visitas in loco à cooperativa para coleta de dados e validação.
- Desenvolvimento do aplicativo web: Os alunos, sob orientação dos professores, criaram o aplicativo web para registro detalhado de despesas e entradas de caixa, visando otimizar a gestão financeira dos cooperados.
- Aplicação teoria-prática: O desenvolvimento do projeto proporcionou aos alunos a aplicação prática de conhecimentos disciplinares, transformando-os em "praticantes reflexivos" e promovendo a integração entre teoria e prática.

2.4 Avaliação: Instrumentos de coleta e indicadores de impacto

A avaliação abordou a eficácia da solução e o impacto educacional nos alunos, utilizando:

- Instrumentos de Coleta: entrevistas, observação, coleta de feedbacks de cooperados e alunos, e análise dos resultados do aplicativo (se aplicável).
- Indicadores de Impacto (discentes).
 - Participação e Engajamento: Avaliados pela proatividade nas atividades e colaboração.
 - Aprendizagem e Habilidades: Mensurados pela capacidade de aplicar conhecimentos e desenvolver habilidades transversais (resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho em equipe).

- Satisfação: Verificada pela percepção dos alunos sobre a relevância da experiência e seu senso de contribuição.

A avaliação contínua permitiu o aprimoramento da solução e a consolidação de uma aprendizagem significativa para os discentes. Com base na visita técnica é possível concluir que a experiência foi extremamente enriquecedora e reveladora em relação aos desafios e oportunidades enfrentados pela empresa familiar no setor agrícola. Durante a visita, foi possível observar o método de produção rotativo de frutas e verduras, bem como a ênfase nas culturas de banana e mamão como carro-chefe.

A empresa demonstrou possuir conhecimento e experiência acumulados ao longo de seus 25 anos de atuação, adaptando-se de forma flexível às condições climáticas, regulamentações governamentais e demandas do mercado. Além disso, a parceria com a cooperativa Rio Uatumã ofereceu acesso a mercados locais e regionais, aumentando as oportunidades de venda.

Em resumo, a visita técnica proporcionou aos 60 alunos dos cursos de Negócios da Faculdade La Salle Manaus (Administração, Contabilidade, Gestão Financeira, Marketing e Logística), um panorama realista do setor agrícola e permitiu identificar estratégias para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades disponíveis. A empresa demonstrou resiliência e conhecimento, mas a implementação das melhorias propostas pode impulsionar ainda mais seu crescimento e sucesso no mercado.

Os achados da experiência na Cooperativa Uatumã, especialmente a identificação da ausência de controle financeiro e a subsequente proposta de um aplicativo web, alinham-se profundamente com a fundamentação teórica apresentada no projeto. Essa conexão demonstra como a prática pode validar e enriquecer os conceitos acadêmicos.

3 EDUCAÇÃO DIGITAL E USO DAS TICS

A proposta de um aplicativo *web* é um exemplo claro da "incorporação inovadora de tecnologia moderna e ferramentas digitais para apoiar e fortalecer as atividades de ensino e aprendizagem", conforme García-Hernández (2023). O aplicativo não só oferece uma solução prática para a gestão financeira da cooperativa, mas também, ao ser desenvolvido pelos alunos, otimiza processos e facilita a gestão enquanto desenvolve "habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e comunicação, gerando pessoas autônomas que assumem responsabilidades individuais e coletivas" (García-Hernández, 2023). A simples interface do aplicativo visa superar a barreira da familiaridade tecnológica, focando na usabilidade para o cooperado.

3.1 Inovação Educacional e Metodologias Ativas

O projeto exemplifica a "transformação radical do modelo educacional" com foco em "metodologias ativas de aprendizagem", destacada por García-Hernández (2023). A abordagem "experiential e de ação" (Haneberg, 2022) foi o

motor do engajamento dos alunos. Em vez de apenas estudar o problema em teoria, eles foram desafiados a "interagir, colaborar, resolver problemas, enfrentar dificuldades e tomar decisões" diretamente no contexto da cooperativa. A criação do aplicativo não foi uma tarefa acadêmica isolada, mas uma resposta concreta a um problema real, o que fomenta a "pedagogia que exige que o aluno interaja, colabore, resolva problemas, enfrente dificuldades e tome decisões" (Haneberg, 2022).

3.2 Educação para a Sustentabilidade

A busca por "melhorias financeiras" na Cooperativa Uatumã, por meio de um sistema de controle de receitas e despesas, impacta diretamente a "dimensão econômica da sustentabilidade". Ao promover uma gestão mais eficiente, o projeto contribui para o "bem-estar dos cooperados, a distribuição de renda e a otimização de recursos", alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, conforme García-Hernández (2023). A estabilidade financeira de uma cooperativa de agricultura familiar é crucial para a resiliência e continuidade de suas operações, garantindo seu papel social e econômico.

3.3 Educação para o Empreendedorismo

O projeto promoveu uma abordagem "baseada em ação" (Haneberg, 2022), na qual o desenvolvimento de soluções para a cooperativa serviu como "veículo principal para a aprendizagem dos alunos". Eles não apenas "mimetizaram a atividade empreendedora", mas "atuaram como empreendedores" ao diagnosticar um problema, planejar uma solução e executá-la. Essa "experiência autêntica proporciona uma aprendizagem profunda e significativa, onde a 'realidade' do contexto expande o desenvolvimento do conhecimento" (Johannisson, 2016), capacitando os alunos a pensar e agir de forma inovadora para resolver problemas complexos no mundo real.

3.4 Integração entre teoria e prática

Esta é, talvez, a conexão mais explícita e central do projeto, pois "a aplicação do conteúdo disciplinar na realidade da cooperativa permite aos alunos 'confrontar os conhecimentos adquiridos com as práticas vivenciadas'". Eles tornaram-se "praticantes reflexivos" (Schön, 1983; Haneberg, 2022) ao aplicar a teoria aprendida em sala de aula para resolver um problema real, adaptando-se e inovando conforme as necessidades da cooperativa. O desenvolvimento do projeto "proporcionou aos alunos a aplicação prática de conhecimentos disciplinares, transformando-os em 'praticantes reflexivos' e promovendo a integração entre teoria e prática."

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em entrevista com o cooperado 2, foram obtidas as seguintes informações preliminares:

- Faturamento médio mensal entre 35 a 40 mil reais, proveniente de vendas semanais de 8 a 10 mil aproximadamente;
- Não possui controle de receitas e despesas;
- O processo de venda é dinâmico, com horários matinais, e os clientes têm liberdade na escolha dos produtos;
- Logística de entrega realizada com carros próprios e parcerias, minimizando o tempo de espera;
- Vendas a prazo são possíveis, mas são limitadas. A confiança é estabelecida com revendedores para transações a prazo;
- Custos de transporte e carregamento variam com a quantidade de produtos transportados;
- A margem de lucro não é fixa, dependendo da demanda e variação diária das vendas;
- O modelo de negócio envolve uma divisão de vendas entre os irmãos, com ênfase na produção por um e na venda pelo outro.

Verificamos que a maior dificuldade do cooperado 2 é de registrar e consultar os valores arrecadados. Por isso, foi proposto o desenvolvimento de um aplicativo web integrado, unindo dados essenciais de despesas e caixa para fornecer aos cooperados uma solução abrangente para o controle financeiro. Este aplicativo permitirá o registro detalhado de despesas, incluindo valor pago, tipo de despesa, fornecedor e detalhes adicionais.

Simultaneamente, oferecerá campos específicos para as entradas no caixa, como valor recebido, produto, quantidade e detalhes adicionais. A integração inteligente entre esses dados proporcionará uma visão detalhada das finanças, enquanto relatórios automáticos e análises consolidadas permitirão uma tomada de decisão estratégica. Com flexibilidade e eficiência operacional em mente, essa proposta visa transformar a gestão financeira comercial, oferecendo uma ferramenta poderosa para impulsionar o sucesso financeiro dos cooperados.

Tivemos o cuidado de manter o aplicativo simples e intuitivo para que o cooperado 2 não precise de muito tempo para preencher as informações necessárias. O aplicativo poderá ser facilmente acessado por meio do link: “<https://bio.site/appfeira>”.

Identificamos ainda que a experiência do projeto na Cooperativa Uatumã transcendeu o sucesso pontual de uma intervenção, estabelecendo marcos significativos para a prática profissional dos envolvidos e contribuindo de maneira robusta para o campo acadêmico.

4.1 Contribuições para a prática profissional

Projetos como o que descrevemos neste relato tem potencial para contribuir com a prática profissional. Neste sentido, citamos algumas possibilidades:

- **Formação de profissionais com visão mais holística:** Para os estudantes, o projeto foi uma oportunidade inestimável de desenvolver competências que vão além do currículo formal. Eles não apenas consolidaram conhecimentos em suas áreas de estudo, mas também adquiriram uma compreensão profunda de como as teorias se manifestam no mundo real, pois destaca que a experiência proporcionou "possibilidades de desenvolver novas habilidades e propor soluções empreendedoras".
- **Capacidade de resolução de problemas reais:** A vivência de diagnosticar um problema financeiro em uma cooperativa real e projetar uma solução funcional é um diferencial profissional. Isso cultiva a capacidade de pensar criticamente, inovar sob restrições e entregar resultados tangíveis, tornando-os "praticantes reflexivos" prontos para os desafios do mercado de trabalho.
- **Habilidades Interpessoais e de gestão de projetos:** A imersão e as visitas, exigiram habilidades de comunicação, negociação e trabalho em equipe. Gerenciar um projeto desde o diagnóstico até a avaliação, mesmo sob orientação, é uma experiência prática de gestão que é altamente valorizada no ambiente profissional.
- **Visão empreendedora e de impacto social:** A experiência de atuar como consultores e desenvolvedores de soluções para uma comunidade real instiga o espírito empreendedor e a consciência do impacto social que suas ações podem gerar. Isso prepara os futuros profissionais para papéis de liderança que buscam não apenas o lucro, mas também o bem-estar coletivo.

4. 2 Contribuições para a prática acadêmica

Além das contribuições para a prática profissional, há também grande potencial para a prática acadêmica, como apresentamos na sequência:

- **Validação de metodologias ativas:** O projeto serve como um estudo de caso exemplar da eficácia das metodologias ativas e da aprendizagem experiencial. Ele prova que engajar os alunos em problemas reais não só melhora a absorção do conteúdo, mas também desenvolve habilidades críticas e promove uma aprendizagem mais profunda e significativa.
- **Integração teoria-prática no currículo:** O sucesso deste projeto reforça a importância de integrar a prática ao currículo acadêmico, rompendo "os muros das tradicionais estruturas organizacionais empresariais". Ele demonstra como disciplinas podem convergir em um projeto multidisciplinar, oferecendo uma educação mais coesa e relevante.
- **Pesquisa-Ação e produção de conhecimento:** O modelo do projeto é, em si, um tipo de pesquisa-ação, onde a intervenção e a análise dos resultados geram conhecimento novo sobre empreendedorismo, inovação, educação digital e sustentabilidade em contextos específicos, como o cooperativismo no Amazonas.
- **Engajamento comunitário e extensão universitária:** O projeto destaca o papel vital da universidade como agente de transformação social. Ao estender o

conhecimento e a expertise acadêmica para a comunidade, a instituição cumpre sua função social, gerando benefícios mútuos e fortalecendo a relação entre academia e sociedade.

O projeto de extensão da Cooperativa Uatumã foi uma jornada de aprendizado transformadora. Desde o diagnóstico da necessidade de controle financeiro até a implementação de um aplicativo web intuitivo, a experiência não só atendeu a uma demanda real da cooperativa, mas também consolidou os princípios da educação digital, metodologias ativas, sustentabilidade e empreendedorismo para os alunos. Os aprendizados em campo, os desafios enfrentados, as facilidades encontradas na colaboração e as descobertas sobre o impacto de soluções simples e a formação de "praticantes reflexivos" são testemunhos da relevância do projeto. Ele serve como um modelo valioso para a prática profissional, capacitando futuros líderes com habilidades reais, e para a prática acadêmica, validando abordagens pedagógicas inovadoras e reforçando o papel social da universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as visitas, a equipe teve a oportunidade de absorver aprendizados valiosos, bem como experienciar um modelo de agricultura familiar até então nunca oportunizado. Ao observar as atividades realizadas pelos cooperados (desde a produção até a comercialização), tanto na parte de produção quanto na compra e venda, ficou evidente a necessidade de um controle financeiro mais eficiente para a saúde e o crescimento do empreendimento.

Dessa forma, a experiência do projeto de extensão na Cooperativa Uatumã foi rica em nuances, proporcionando um ambiente fértil para o desenvolvimento de habilidades e a obtenção de *insights* valiosos, tanto para os alunos quanto para a cooperativa.

5.1 Aprendizados para os alunos

- Aplicação de conhecimento: o principal aprendizado foi a capacidade de "confrontar os conhecimentos adquiridos com as práticas vivenciadas". Isso transformou o aprendizado de passivo para ativo e relevante.
- Desenvolvimento de habilidades: houve um desenvolvimento significativo de "habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e comunicação" (García-Hernández, 2023), essenciais para qualquer profissional.
- Visão empreendedora: Eles aprenderam a "atuar como empreendedores", propondo e desenvolvendo soluções concretas para um problema de negócio real.
- Sensibilidade social: compreensão dos desafios enfrentados por pequenos empreendimentos e a importância de iniciativas de apoio.

5.2 Aprendizados para a cooperativa

- **Valor do controle financeiro:** a experiência destacou a necessidade urgente e o benefício de um "controle financeiro mais eficiente para a saúde e o crescimento do empreendimento".
- **Potencial da tecnologia:** compreensão de como ferramentas digitais simples podem otimizar a gestão e tomada de decisão.

5.3 Desafios

- **Falta de controle financeiro estruturado:** o maior desafio identificado foi a ausência de um sistema formal para gerir receitas e despesas na cooperativa, apesar de um faturamento expressivo. "A ausência de um controle sistematizado de receitas e despesas [...] dificultava a gestão financeira e a tomada de decisões." Isso exigiu dos alunos a criação de uma solução do zero.
- **Adaptação tecnológica:** desenvolver uma ferramenta que fosse não apenas funcional, mas também simples e intuitiva para usuários com pouca familiaridade com sistemas digitais.
- **Dinamismo do contexto agrícola:** a cooperativa opera com "produção rotativa de frutas e verduras" e "margem de lucro não é fixa, dependendo da demanda e variação diária das vendas", isso impôs a necessidade de flexibilidade na solução proposta.
- **Logística e operações:** desafios inerentes à logística de escoamento da produção e às particularidades do processo de venda e divisão de trabalho entre os cooperados.

5.4 Facilidades

- **Experiência da cooperativa:** os "25 anos de atuação" da Cooperativa Uatumã, bem como seu conhecimento e experiência acumulados, foram um trunfo. A cooperativa já demonstrava "resiliência e conhecimento" e uma capacidade de adaptar-se de forma flexível às condições climáticas, regulamentações governamentais e demandas do mercado.
- **Abertura para colaboração:** a cooperativa mostrou-se aberta ao assessoramento e à implementação das melhorias, facilitando as visitas de imersão e a coleta de dados.
- **Parcerias estratégicas:** A existência da parceria com a cooperativa Rio Uatumã ofereceu acesso a mercados locais e regionais, aumentando as oportunidades de venda, demonstrando um ambiente propício para o desenvolvimento de novas colaborações.
- **Engajamento dos alunos:** a metodologia ativa incentivou a proatividade nas atividades e colaboração dos alunos, tornando-os mais engajados e satisfeitos com a experiência.

5.5 Descobertas

- **O poder da simplicidade:** a principal descoberta pode ter sido que uma solução tecnológica complexa não é sempre a mais eficaz. Um aplicativo simples e intuitivo pode gerar um impacto significativo, especialmente em contextos onde a curva de aprendizado tecnológica precisa ser minimizada.
- **O "Praticante Reflexivo" em ação:** a experiência confirmou a teoria de Schön (1983) e Haneberg (2022) sobre o "praticante reflexivo". Os alunos não só aplicaram a teoria, mas também refletiram sobre a prática, ajustando e melhorando a solução em tempo real, evidenciando um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento.
- **Importância das Soft Skills:** a experiência real-life sublinhou que, além do conhecimento técnico, habilidades transversais como comunicação e trabalho em equipe são cruciais para o sucesso de um projeto.
- **Interligação dos pilares da sustentabilidade:** a melhoria financeira, que é um aspecto econômico, teve implicações diretas no bem-estar social dos cooperados e na sustentabilidade geral do negócio, reforçando a visão holística da Agenda 2030.

Além disso, a experiência ressaltou a necessidade de adaptação e inovação para o crescimento do negócio. A diversificação de produtos e as parcerias estratégicas demonstraram como essas práticas são essenciais para enfrentar desafios e promover mudanças positivas. A equipe também aprendeu a valorizar a importância das parcerias. Essa experiência proporcionou uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por pequenos empreendimentos, destacando a importância da adaptabilidade, inovação e parcerias estratégicas para impulsionar o sucesso de negócios agrícolas.

REFERÊNCIAS

GARCÍA-HERNÁNDEZ, A. et al. Sustainability in Digital Education: A Systematic Review of Innovative Proposals. **Education Sciences**, Basel, v. 13, n. 1, p. 33, jan. 2023.

HANEBERG, D. H.; AABOEN, L.; MIDDLETON, K. W. Teaching and facilitating action-based entrepreneurship education: Addressing challenges towards a research agenda. **The International Journal of Management Education**, Amsterdam, v. 20, n. 3, p. 100711, nov. 2022.

JOHANNISSON, B. Limits to and prospects of entrepreneurship education in the academic context. **Entrepreneurship & Regional Development**, Abingdon, v. 28, n. 5-6, p. 403-423, ago. 2016.

KALIMULLINA, O.; TARMAN, B.; STEPANOVA, I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, London, v. 8, n. 1, p. 226-238, jan. 2021.

Organização das Cooperativas Brasileiras. Sistema OCB Amazonas. **Anuário do Cooperativismo Brasileiro 2025**: dados do cooperativismo no Amazonas. Brasília, DF: OCB, 2025.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

Capítulo 44

FORMULAÇÃO DE PROJETOS COMPETITIVOS E GESTÃO DA PESQUISA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UM FUNDO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Francisco Ganga-Contreras⁹⁰Patricio Viancos-González⁹¹

1 INTRODUÇÃO

Ninguém pode colocar em dúvida a relevância que a pesquisa possui para o progresso e o desenvolvimento das sociedades; trata-se, evidentemente, de uma força motriz que se constitui desde o mundo natural até as intrincadas investigações e explorações tecnológicas e científicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Reconhece-se que um dos pontos de partida da pesquisa é a curiosidade, ao menos assim o reconhecia o célebre Albert Einstein quando afirmava textualmente: “Não tenho nenhum talento especial. Sou apenas apaixonadamente curioso”; e acrescentava: “o importante é não deixar de questionar. A curiosidade tem sua própria razão de ser. Não se pode deixar de se maravilhar ao contemplar os mistérios da eternidade, da vida, da maravilhosa estrutura da realidade. Basta tentar compreender um pouco desse mistério a cada dia”.

Estamos falando, portanto, de que o processo investigativo é, substancialmente, um ciclo sistêmico de reflexão diante de uma problemática, formulação de questionamentos, definição de hipóteses, experimentação, discussão e análise de resultados, com vistas a compreender melhor o mundo e avançar na melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Entretanto, para realizar pesquisa de excelência, são necessários recursos de toda natureza e, nesse contexto, o financiamento competitivo constitui um dos mecanismos mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa científica contemporânea. Em diversos sistemas nacionais de ciência e tecnologia, os fundos concursáveis permitem a alocação de recursos de forma seletiva a projetos que demonstram mérito científico, pertinência temática e viabilidade metodológica. Esse modelo, amplamente difundido nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), busca incentivar a qualidade da pesquisa, promover a inovação e fortalecer a produção de conhecimento nas instituições de educação superior (Geuna, 2001; Hicks, 2012).

No Chile, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECYT) consolidou-se, desde sua criação em 1981, como o principal instrumento de financiamento competitivo para a pesquisa científica. Atualmente administrado pela Agência Nacional de Pesquisa e

⁹⁰ Universidade de Tarapacá, Chile. franciscoganga@academicos.uta.cl. <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>

⁹¹ Coordenador do Programa de Administración Pública - Departamento de Ciências Econômicas e Empresariais da Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas - Universidad de la Serena, Chile. patricio.viancosg@userena.cl. <https://orcid.org/0000-0003-4550-3608>

Desenvolvimento (ANID), o FONDECYT financia projetos em diversas áreas do conhecimento por meio de diferentes modalidades, entre as quais se destacam os projetos de iniciação, regular e de pós-doutorado (ANID, 2026). A obtenção desses recursos tornou-se um indicador relevante de produtividade acadêmica e de capacidade investigativa institucional.

No entanto, a obtenção de financiamento competitivo não depende exclusivamente da qualidade das ideias de pesquisa. Diversos estudos demonstram que a formulação de projetos bem-sucedidos requer a articulação coerente de múltiplos componentes: uma adequada formulação do problema de pesquisa, um referencial teórico consistente, objetivos claramente definidos, hipóteses bem estruturadas e uma metodologia alinhada às questões de pesquisa propostas (Creswell e Creswell, 2018; Punch, 2014). Além disso, a trajetória científica do pesquisador e a composição da equipe de trabalho constituem fatores relevantes nos processos de avaliação de propostas (Auranen e Nieminen, 2010).

Sob a perspectiva da gestão da pesquisa universitária, compreender como se estruturam e são avaliados os projetos competitivos torna-se fundamental para o fortalecimento das capacidades institucionais de pesquisa. As universidades que conseguem consolidar uma cultura investigativa sólida tendem a desenvolver estratégias sistemáticas de apoio à formulação de projetos, ao fortalecimento da produtividade científica e à construção de equipes interdisciplinares (Salmi, 2009; Aghion *et al.*, 2010).

Nesse contexto, o presente capítulo analisa alguns elementos-chave na formulação de projetos de pesquisa competitivos, a partir da experiência acumulada na preparação e avaliação de projetos FONDECYT no campo educacional. Em particular, examinam-se aspectos relacionados à estruturação do resumo de pesquisa, à formulação de hipóteses e objetivos, ao desenho metodológico e à articulação de equipes de pesquisa – todos elementos críticos nos processos de avaliação científica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância da pesquisa

A pesquisa constitui uma das funções essenciais da universidade contemporânea, juntamente com o ensino e a vinculação com a sociedade. No contexto das transformações rumo a uma sociedade do conhecimento, as instituições de educação superior assumiram um papel protagonista na geração, transmissão e aplicação do conhecimento, configurando-se como atores estratégicos para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Nesse cenário, a pesquisa não é compreendida apenas como uma atividade acadêmica, mas como um mecanismo-chave para a inovação, a competitividade e a legitimidade institucional.

Diversos autores destacam que a expansão da educação superior e sua crescente orientação para a produção de conhecimento respondem a mudanças estruturais próprias da sociedade pós-industrial (Bell, 1973; Drucker, 1994).

Nesse contexto, as universidades evoluem de modelos centrados exclusivamente no ensino para instituições complexas, nas quais a pesquisa assume um papel central em sua missão (Altbach, 2008; Scott, 2006).

Além disso, a emergência da economia do conhecimento reforçou a importância da pesquisa como motor de desenvolvimento, evidenciando seu impacto na inovação tecnológica, no crescimento econômico e na formação de capital humano altamente qualificado (Hadad, 2017; Choong e Leung, 2022; Ganga Contreras *et al.*, 2025).

Nesse sentido, a pesquisa universitária desempenha múltiplas funções. Por um lado, contribui para a geração de novos conhecimentos e para o avanço das disciplinas científicas. Por outro, fortalece a formação acadêmica ao integrar estudantes em processos investigativos e fomentar o pensamento crítico. Ademais, a pesquisa permite que as universidades se posicionem em rankings internacionais e sistemas de avaliação, o que impacta diretamente sua reputação e sua capacidade de atrair recursos e talentos (CWTS Leiden, 2021; THE, 2022). Consequentemente, a produtividade científica tornou-se um indicador central do desempenho institucional, sendo avaliada por meio de métricas como publicações, citações, patentes e projetos financiados (Ganga-Contreras, Albort-Morant, Ramos-Hidalgo, Chavarria-Ortiz, 2020; Corrales & Pedroza, 2018; Ganga-Contreras, Villegas, Urriola e Tapia, 2016; Rousseau, 2001).

A irrupção da inteligência artificial no campo da pesquisa representa um dos desafios epistemológicos mais significativos de nossa era. Embora essas ferramentas prometam ampliar as capacidades humanas em termos de produtividade e objetividade (Burger *et al.*, 2023), sua adoção massiva implica riscos que vão além de erros técnicos ou das chamadas “alucinações algorítmicas”. Messeri e Crockett (2024) alertam que, ao delegar processos cognitivos centrais a sistemas de IA, os pesquisadores tornam-se vulneráveis ao que denominam “ilusões de compreensão”, acreditando compreender fenômenos com maior profundidade do que realmente possuem. Ademais, a tendência de privilegiar métodos e perguntas que melhor se ajustam a essas ferramentas pode levar à formação de monoculturas científicas que homogeneizam as formas de produção do conhecimento (Ekundayo *et al.*, 2024; Zahn *et al.*, 2026), marginalizando abordagens qualitativas, perspectivas diversas e questões que não se prestam facilmente à quantificação. O verdadeiro risco, portanto, não reside apenas no fato de a IA cometer erros, mas no uso acrítico dessas tecnologias, que pode reduzir silenciosamente o campo do que a ciência considera possível questionar, comprometendo, assim, a riqueza e a robustez do conhecimento que a pesquisa é chamada a produzir (Messeri e Crockett, 2024; Oyelude, 2024).

2.2 Relevância dos projetos de pesquisa científica

Dentro desse marco, os projetos de pesquisa adquirem uma relevância fundamental, na medida em que constituem a principal unidade operativa por meio da qual se organiza e se financia a atividade científica. Por meio dos projetos, articulam-se recursos humanos, financeiros e materiais, permitindo a

execução de investigações específicas e a geração de resultados mensuráveis. Além disso, os projetos operam como mecanismos de avaliação e de alocação de recursos, especialmente em sistemas de financiamento competitivo, nos quais a concessão se baseia em critérios de qualidade, pertinência e impacto.

A literatura tem destacado que o financiamento baseado em projetos introduz dinâmicas de competição que influenciam o comportamento dos acadêmicos e a organização das universidades (Good *et al.*, 2015; Hicks e Katz, 2011). Nesse contexto, os pesquisadores precisam desenvolver competências para formular propostas, gerir equipes e produzir resultados em prazos definidos, o que impacta sua trajetória acadêmica e seu posicionamento na comunidade científica. Ao mesmo tempo, os projetos fomentam a colaboração científica, tanto em nível nacional quanto internacional, o que se traduz em maiores níveis de produtividade e na consolidação de redes de pesquisa (Dusdal e Powell, 2021).

Adicionalmente, os projetos de pesquisa desempenham um papel relevante na governança universitária, ao influenciar a alocação de recursos internos, a definição de prioridades estratégicas e a avaliação do desempenho acadêmico. Nesse sentido, a capacidade de obter financiamento para projetos torna-se um fator-chave para a liderança acadêmica e para a legitimidade das autoridades universitárias, especialmente em contextos em que a pesquisa é um critério central de qualidade (Pedraja-Rejas *et al.*, 2018; Ganga-Contreras *et al.*, 2018). Desse modo, os projetos não são apenas instrumentos técnicos de financiamento, mas também mecanismos que estruturam o funcionamento do sistema universitário.

2.3. Projetos de pesquisa científica no Chile

No caso chileno, a pesquisa universitária caracteriza-se por um sistema altamente institucionalizado e baseado em financiamento competitivo. O principal instrumento nesse âmbito é o sistema de projetos concursáveis por meio do FONDECYT, os quais têm sido fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa científica no país. O programa tem demonstrado um impacto positivo em termos de publicações, embora não necessariamente em termos de qualidade da pesquisa (Benavente *et al.*, 2012). Ainda assim, esse modelo tem possibilitado a consolidação de capacidades de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, bem como o fomento à produtividade científica e à inserção internacional das universidades chilenas.

Entretanto, o sistema chileno também apresenta desafios importantes. Um dos principais é a alta concentração de recursos em um grupo reduzido de universidades, o que gera desigualdades na capacidade de pesquisa entre as instituições (Boisier e Cevallos, 2019). Além disso, a dependência do financiamento competitivo pode produzir incentivos que privilegiam a produtividade quantitativa em detrimento da qualidade ou da pertinência social da pesquisa, o que tem sido objeto de debate na literatura (Sigl *et al.*, 2020). Soma-se a isso a necessidade de fortalecer a articulação entre pesquisa, inovação e

desenvolvimento regional, especialmente em contextos nos quais se busca promover um crescimento mais equilibrado e sustentável.

Por outro lado, o contexto chileno evidencia a crescente importância da pesquisa nos processos de garantia da qualidade e de acreditação institucional. A avaliação das universidades incorpora, cada vez mais, indicadores relacionados à produtividade científica, à obtenção de financiamento para projetos e à vinculação com a sociedade, o que reforça o papel estratégico da pesquisa na gestão universitária (Comissão Nacional de Acreditação, 2022). Nesse sentido, a pesquisa configura-se não apenas como uma função substantiva, mas também como um elemento central na governança e na tomada de decisões institucionais.

3. O CASO: ESTUDO SOBRE LIDERANÇA E CLIMA ORGANIZACIONAL NAS UNIVERSIDADES CHILENAS

3.1 Formulação do problema de pesquisa em projetos competitivos

Um dos aspectos centrais na elaboração de propostas de pesquisa competitivas diz respeito a uma adequada formulação do problema de pesquisa. Em muitos casos, o ponto de partida de um projeto não surge exclusivamente da revisão sistemática da literatura, mas também da identificação de questões analíticas que emergem da prática investigativa ou da observação de fenômenos organizacionais relevantes; por isso, muitos pesquisadores consideram que, nessa etapa, deve-se abordar de forma clara tanto o enunciado quanto a formulação do problema.

De modo geral, o surgimento de uma investigação costuma estar associado à formulação de uma pergunta de pesquisa que seja teoricamente significativa e empiricamente relevante. Conforme destacam Booth, Colomb e Williams (2016), a pesquisa científica se inicia quando o pesquisador identifica uma questão que não pode ser adequadamente respondida pelo conhecimento existente. Nesse sentido, a formulação da pergunta de pesquisa constitui o núcleo articulador do projeto.

A pesquisa apresentada como caso prático intitula-se: Impacto da liderança e do clima organizacional nos resultados investigativos das universidades do Chile. Parte-se do reconhecimento de que, no campo da educação superior, diversas investigações têm evidenciado a existência de importantes diferenças nos níveis de produtividade científica entre universidades. Essas diferenças manifestam-se tanto em indicadores bibliométricos — como publicações, citações ou patentes — quanto na capacidade de atrair financiamento competitivo (Altbach e Salmi, 2011; Hazelkorn, 2015). No caso da América Latina, estudos indicam que a produção científica se encontra altamente concentrada em um número reduzido de instituições, enquanto muitas universidades apresentam níveis incipientes de atividade investigativa (Bernasconi, 2018).

Esse cenário de heterogeneidade suscita questionamentos relevantes acerca dos fatores que explicam as diferenças de desempenho investigativo entre

instituições universitárias. Entre os fatores mais frequentemente analisados destacam-se a disponibilidade de recursos financeiros, a infraestrutura científica, a existência de programas de doutorado e as políticas institucionais de pesquisa (Salmi, 2009; Aghion *et al.*, 2010). Contudo, nos últimos anos, tem crescido o interesse em examinar o papel das variáveis organizacionais e de governança na produção científica universitária.

Em particular, alguns estudos têm destacado a importância da liderança universitária e do clima organizacional como fatores que podem influenciar os resultados investigativos das instituições de educação superior. A liderança acadêmica influencia a definição de prioridades institucionais, a alocação de recursos e a geração de incentivos para a atividade investigativa (Bryman, 2007). De forma complementar, o clima organizacional pode afetar a motivação, a colaboração acadêmica e a capacidade de inovação das equipes de pesquisa (Bland *et al.*, 2005).

A partir dessas considerações, uma possível pergunta de pesquisa pode ser formulada nos seguintes termos: de que maneira a liderança universitária influencia o clima organizacional e os resultados investigativos das universidades? Essa questão permite articular dimensões provenientes tanto do campo da gestão organizacional quanto dos estudos sobre educação superior, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar do fenômeno investigado.

No que se refere aos fundamentos teóricos, abordam-se os seguintes tópicos:

1) A Universidade como organização geradora e transmissora de conhecimento: Sustenta-se que a universidade pode ser compreendida como um tipo de organização social, cujas características mais relevantes são sua hipercomplexidade e elevado dinamismo — aspectos que lhe conferem viabilidade ao longo do tempo e a consolidam como instituição à qual a sociedade confia a geração e a transferência de conhecimento (Barnett, 2000; Scott, 2006; Álvarez-Arregui e Arreguit, 2019; Díaz-Méndez, Paredes e Saren, 2019; Arias-Coello *et al.*, 2020; Corso, 2020; García-García, 2020; Garza-Rodríguez *et al.*, 2020). Argumenta-se, ainda, que a busca por novos conhecimentos é essencial para aprimorar o processo formativo, uma vez que ensino e pesquisa científica constituem “duas faces de uma mesma moeda”: o primeiro difunde os achados produzidos pela segunda. Dessa relação indissociável decorre a necessidade de que o processo formativo esteja sustentado em conhecimentos confiáveis e atualizados, capazes de responder às grandes questões sociais, especialmente por meio de uma pesquisa com pertinência regional (Owen *et al.*, 2012; Rivera-García *et al.*, 2017; Fitjar *et al.*, 2019; Sigl *et al.*, 2020).

2) Liderança nas universidades: Reconhece-se a liderança como um dos fatores críticos para o sucesso organizacional, sendo objeto de múltiplas abordagens teóricas. Inicialmente concebido como atributo individual, o conceito evoluiu para uma compreensão mais complexa, dinâmica e social (Avolio *et al.*, 2009). No contexto universitário — marcado por elevada complexidade organizacional —, a liderança assume papel determinante para o alcance dos objetivos institucionais, bem como para a gestão eficiente do capital humano (Ekman *et al.*,

2018; Riquelme-Castañeda e Pedraja-Rejas, 2019; Khan *et al.*, 2020; Croucher e William, 2020; Abu-Rumman, 2021; Alzafari e Kratzer, 2019; Butler, 2019; Rodríguez-Ponce *et al.*, 2022).

3) Clima organizacional universitário: O clima organizacional é entendido como o conjunto de significados compartilhados pelos membros de uma organização acerca de práticas, políticas e experiências institucionais, bem como dos comportamentos valorizados e recompensados. Trata-se de um conceito multidimensional que confere identidade à organização, abrangendo diferentes propriedades do ambiente de trabalho (Ostroff *et al.*, 2003; Schneider *et al.*, 2011; Schneider *et al.*, 2013; Chatman e O'Reilly, 2016; Ehrhart *et al.*, 2013; Loh *et al.*, 2019). Existem diversos instrumentos para sua mensuração, que variam conforme o contexto cultural e organizacional (Barría-González *et al.*, 2021).

4) Resultados investigativos nas universidades: A chamada “revolução do conhecimento” tem impactado significativamente o desenvolvimento das sociedades, exigindo das universidades maior capacidade de produção científica. Os resultados da pesquisa são frequentemente expressos por meio da produção científica – artigos, livros, capítulos, patentes – e por seu impacto, mensurado em citações (Print e Hattie, 1997; Bozeman e Lee, 2003; Rousseau, 2001; Hurley, 2003; Bermeo, 2007; Martínez-Méndez, 2010). Além disso, o desempenho científico também se relaciona à participação em projetos financiados, indicador amplamente utilizado em sistemas de avaliação contemporâneos (Corrales e Pacheco, 2018; Sáenz León *et al.*, 2022).

3.2 Formulação de hipóteses em projetos de pesquisa

Uma vez definida a pergunta de pesquisa, o passo seguinte consiste na formulação de hipóteses que orientem a análise empírica. Em termos gerais, as hipóteses podem ser compreendidas como proposições provisórias que estabelecem relações entre variáveis e que podem ser submetidas à verificação empírica (Kerlinger e Lee, 2000).

Sob uma perspectiva metodológica, uma hipótese adequada costuma incluir ao menos dois tipos de variáveis: uma variável independente, que representa o fator explicativo, e uma variável dependente, que corresponde ao fenômeno que se busca explicar. Em alguns casos, também podem ser incorporadas variáveis intervenientes ou moderadoras, que permitem captar relações mais complexas entre os fenômenos analisados (Creswell e Creswell, 2018).

No contexto da análise da pesquisa universitária, uma hipótese geral poderia ser formulada nos seguintes termos: a liderança acadêmica e o clima organizacional influenciam significativamente os resultados investigativos das universidades. Nesse caso, a liderança e o clima organizacional funcionariam como variáveis independentes, enquanto os resultados investigativos constituiriam a variável dependente. A partir dessa hipótese geral, é possível formular hipóteses específicas que permitam examinar as diferentes relações entre as variáveis consideradas. Por exemplo:

- A liderança universitária influencia positivamente o clima organizacional da instituição;
- O clima organizacional influencia os resultados investigativos da universidade;
- A liderança universitária incide diretamente sobre os resultados investigativos institucionais.

A formulação de hipóteses desse tipo permite estruturar a análise empírica e estabelecer relações conceituais claras entre os diferentes componentes do modelo analítico. Além disso, favorece a coerência interna do projeto, uma vez que as hipóteses devem estar estreitamente articuladas tanto com os objetivos da pesquisa quanto com a estratégia metodológica adotada.

3.3. Definição dos objetivos de pesquisa

Outro componente fundamental na formulação de projetos competitivos é a definição dos objetivos de pesquisa. Os objetivos constituem enunciados precisos que indicam o que se pretende alcançar por meio do estudo e orientam o desenho metodológico da investigação (Punch, 2014).

Diversos manuais de metodologia sugerem que um objetivo de pesquisa bem formulado deve responder a quatro questões básicas: o que se pretende estudar, qual fenômeno se deseja compreender, onde será realizada a investigação e como será abordado o problema de pesquisa. Além disso, recomenda-se que os objetivos sejam iniciados com um verbo no infinitivo, seguido do objeto de estudo e da finalidade da análise.

No caso de pesquisas orientadas à compreensão dos fatores que influenciam a produção científica universitária, um objetivo geral pode ser formulado da seguinte maneira: analisar as relações existentes entre a liderança universitária e o clima organizacional nas universidades chilenas, com o propósito de explicar seu impacto nos resultados investigativos institucionais.

A partir desse objetivo geral, é possível derivar objetivos específicos que permitam abordar diferentes dimensões do problema investigado. Entre eles, podem ser incluídos:

- (1) Elaborar um referencial teórico-conceitual sobre liderança universitária, clima organizacional e resultados investigativos.
- (2) Determinar empiricamente as relações entre liderança e clima organizacional nas universidades analisadas.
- (3) Analisar a influência dessas variáveis nos resultados investigativos institucionais.
- (4) Propor um modelo explicativo que permita compreender a relação entre governança universitária e desempenho investigativo.

A coerência entre os objetivos, as hipóteses e o desenho metodológico constituem um elemento-chave na avaliação de projetos de pesquisa. Os avaliadores tendem a examinar cuidadosamente a consistência interna da

proposta, uma vez que incoerências entre esses componentes podem comprometer a credibilidade do projeto.

3.4. Desenho metodológico em pesquisas sobre desempenho científico universitário

Uma vez estabelecidos o problema de pesquisa, as hipóteses e os objetivos, o próximo componente crítico de uma proposta científica corresponde ao desenho metodológico. Nos sistemas de financiamento competitivo, a metodologia costuma ser um dos aspectos mais cuidadosamente examinados pelos avaliadores, pois constitui o elemento que determina a viabilidade empírica do projeto (Creswell e Creswell, 2018). Em termos gerais, os comitês avaliadores buscam verificar se o desenho metodológico proposto permite responder adequadamente às questões de pesquisa formuladas e se os procedimentos de coleta e análise de dados apresentam rigor científico suficiente.

Em pesquisas voltadas à análise do desempenho científico universitário, é frequente recorrer a desenhos metodológicos mistos, que combinam abordagens quantitativas e qualitativas. Esse enfoque possibilita abordar fenômenos organizacionais complexos, como a liderança acadêmica e o clima organizacional, que dificilmente podem ser apreendidos por um único método de investigação (Tashakkori e Teddlie, 2010). A combinação de métodos permite, por exemplo, integrar a análise estatística de indicadores de produtividade científica com informações qualitativas obtidas por meio de entrevistas com atores institucionais.

Nessa perspectiva, o uso de desenhos multimétodos (*mixed methods*) revela-se particularmente pertinente no estudo das universidades, em razão da complexidade das dinâmicas organizacionais que caracterizam essas instituições. As universidades configuram-se como organizações altamente profissionalizadas, com estruturas de autoridade relativamente descentralizadas e elevada autonomia acadêmica dos pesquisadores (Clark, 1983). Tais características demandam estratégias metodológicas capazes de captar tanto as dimensões estruturais quanto as dinâmicas culturais da organização.

No caso de pesquisas que analisam o impacto da liderança e do clima organizacional nos resultados investigativos, um desenho não experimental mostra-se, em geral, apropriado. Esse tipo de desenho é utilizado quando o pesquisador não manipula diretamente as variáveis independentes, mas analisa relações existentes entre variáveis em contextos reais (Kerlinger e Lee, 2000). Considerando que variáveis como liderança institucional e clima organizacional não podem ser controladas experimentalmente, a análise tende a basear-se em estudos observacionais que examinam associações entre essas variáveis e indicadores de produtividade científica.

Uma estratégia metodológica particularmente útil nesse tipo de investigação é o estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2018), os estudos de caso permitem analisar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão

claramente definidas. No campo da educação superior, esse enfoque possibilita examinar como as características organizacionais de diferentes universidades influenciam seus resultados investigativos.

O uso de estudos de casos múltiplos também permite comparar instituições com distintos níveis de desempenho científico. Por exemplo, é possível selecionar universidades com diferentes níveis de produção científica — alto, médio e baixo — a fim de identificar padrões organizacionais associados a esses resultados. Esse tipo de desenho comparativo facilita a identificação de fatores explicativos relacionados à governança universitária, às políticas institucionais de pesquisa e às dinâmicas internas das equipes acadêmicas.

3.4.1 Seleção de casos e unidades de análise

A seleção dos casos constitui um aspecto fundamental no desenho metodológico de estudos comparativos sobre educação superior. Em geral, a literatura recomenda que os casos sejam selecionados de forma estratégica, com o objetivo de capturar a diversidade de situações existentes no sistema universitário (Yin, 2018).

No contexto chileno, o sistema de educação superior apresenta uma considerável heterogeneidade institucional. Coexistem universidades públicas, privadas e confessionais, cada uma com diferentes níveis de desenvolvimento investigativo, infraestrutura científica e orientação acadêmica (Bernasconi, 2018). Essa diversidade institucional torna necessário adotar critérios de seleção que permitam representar adequadamente as distintas tipologias de instituições presentes no sistema.

Um critério comumente utilizado em pesquisas sobre produção científica universitária é o nível de produtividade investigativa. Esse indicador costuma ser mensurado por meio de variáveis bibliométricas, como o número de publicações científicas indexadas, o número de citações recebidas ou a obtenção de projetos de pesquisa competitivos (Moed, 2017). A partir desses indicadores, é possível classificar as universidades em diferentes níveis de desempenho investigativo.

A seleção dos casos pode combinar esse critério com outros fatores institucionais relevantes, como a natureza jurídica da instituição (pública ou privada) ou sua localização geográfica. Esse tipo de estratégia permite construir amostras analíticas que incluam universidades com diferentes perfis organizacionais e distintos níveis de desenvolvimento científico. Por exemplo, um desenho de pesquisa pode considerar uma amostra composta por universidades públicas, privadas e confessionais, cada uma representando diferentes níveis de produtividade científica. Esse enfoque possibilita analisar se as diferenças no desempenho investigativo estão relacionadas a variáveis organizacionais, como a liderança institucional, o clima acadêmico ou as políticas internas de pesquisa.

4.3.2 Instrumentos de coleta de dados

Em pesquisas sobre governança universitária e desempenho científico, a coleta de informações costuma apoiar-se na combinação de diferentes técnicas de investigação. Entre as mais utilizadas destacam-se os questionários estruturados, as entrevistas semiestruturadas e a análise de indicadores bibliométricos.

Os questionários estruturados permitem coletar informações padronizadas sobre as percepções dos acadêmicos em relação à liderança institucional, ao clima organizacional ou às políticas de pesquisa da universidade. Esses instrumentos geralmente se baseiam em escalas previamente validadas na literatura organizacional, o que possibilita assegurar níveis adequados de confiabilidade e validade (Bryman, 2016).

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas permitem aprofundar a interpretação dos fenômenos organizacionais analisados. Por meio dessas entrevistas, é possível captar a perspectiva de autoridades universitárias, diretores de unidades acadêmicas ou pesquisadores líderes acerca dos processos de gestão da pesquisa. Esse tipo de informação qualitativa mostra-se particularmente valioso para compreender as dinâmicas institucionais que sustentam os indicadores quantitativos de produtividade científica.

De forma complementar, a análise de indicadores bibliométricos permite mensurar objetivamente os resultados investigativos das universidades. Entre os indicadores mais utilizados encontram-se o número de publicações científicas, as citações recebidas, as patentes registradas, a obtenção de projetos competitivos e a participação em redes internacionais de pesquisa (Moed, 2017). Esses indicadores constituem ferramentas amplamente empregadas para avaliar o desempenho científico de instituições e países.

3.5 Resultados investigativos e métricas de produtividade científica

A mensuração dos resultados investigativos constitui um aspecto central na análise do desempenho científico universitário. Em termos gerais, esses resultados costumam ser avaliados por meio de indicadores bibliométricos que permitem quantificar a produção e o impacto da pesquisa acadêmica.

Entre os indicadores mais utilizados destacam-se o número de publicações científicas indexadas em bases de dados internacionais, as citações recebidas por esses trabalhos, as patentes registradas e a obtenção de projetos de pesquisa competitivos. Esses indicadores permitem comparar o desempenho científico de pesquisadores, universidades e até mesmo países (Moed, 2017).

No contexto universitário, os projetos de pesquisa também costumam ser considerados indicadores de produtividade científica. Embora, em sentido estrito, os projetos constituam um meio para a produção de conhecimento, a obtenção de financiamento competitivo costuma ser interpretada como um indicador de qualidade científica, uma vez que implica ter sido submetido e aprovado em um processo de avaliação por pares (Stephan, 2012).

Além disso, a participação em redes acadêmicas internacionais constitui outro indicador relevante de desempenho científico. As colaborações internacionais tendem a estar associadas a níveis mais elevados de impacto

científico, em função da circulação de conhecimento e do acesso a recursos de pesquisa compartilhados (Wagner, 2018).

3.6 Discussão: liderança, clima organizacional e produtividade científica

A análise dos fatores que influenciam a produção científica universitária tem adquirido crescente relevância nas últimas décadas, especialmente em contextos nos quais as universidades enfrentam pressões crescentes para melhorar seu desempenho em rankings internacionais e sistemas de avaliação acadêmica (Hazelkorn, 2015).

Sob a perspectiva da governança universitária, a liderança institucional desempenha um papel central na definição de estratégias de pesquisa, na alocação de recursos e na geração de incentivos para a atividade científica. Os líderes acadêmicos podem influenciar a orientação estratégica das universidades, promovendo políticas institucionais que favoreçam a pesquisa e a colaboração interdisciplinar (Bryman, 2007).

De forma complementar, o clima organizacional constitui um fator que pode impactar significativamente a produtividade acadêmica. Ambientes organizacionais caracterizados por elevados níveis de colaboração, apoio institucional e reconhecimento acadêmico tendem a favorecer a atividade investigativa e a inovação científica (Bland *et al.*, 2005).

A interação entre liderança e clima organizacional pode gerar dinâmicas institucionais que influenciam os resultados investigativos das universidades. Nesse sentido, a análise dessas variáveis, a partir da perspectiva da gestão das organizações, permite enriquecer o estudo da produção científica universitária, tradicionalmente dominado por abordagens bibliométricas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação de projetos de pesquisa competitivos constitui um processo complexo que requer a articulação coerente de múltiplos componentes conceituais e metodológicos. A experiência acumulada na preparação e avaliação de projetos de pesquisa demonstra que elementos como a clareza na formulação do problema de pesquisa, a coerência entre objetivos e hipóteses, a solidez do desenho metodológico e a trajetória científica da equipe de pesquisa são fatores determinantes nos processos de adjudicação.

Sob a perspectiva da gestão universitária, o fortalecimento das capacidades institucionais para a formulação de projetos competitivos representa um desafio estratégico para as universidades que buscam consolidar sua atividade investigativa. Isso implica desenvolver políticas institucionais de apoio à pesquisa, promover a formação de equipes interdisciplinares e fomentar uma cultura acadêmica orientada à produção científica de qualidade.

Além disso, a análise da liderança universitária e do clima organizacional oferece uma perspectiva complementar para compreender as diferenças no desempenho científico entre instituições. A incorporação de variáveis

organizacionais ao estudo da produtividade científica universitária permite avançar em direção a abordagens mais integradas, que reconheçam a complexidade das dinâmicas institucionais na produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AGHION, P.; DEWATRIPONT, M., Hoxby, C., MAS-COLELL, A., SAPIR, A. **The governance and performance of universities**: Evidence from Europe and the U.S. *Economic Policy*, 25(61), 7–59, 2010.
- ALTBACH, P. G. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. *In: La educación superior en el mundo*: Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social (p. 5-14), 2008.
- ALTBACH, P.; SALMI, J. **The road to academic excellence**: The making of world-class research universities. Washington, DC: World Bank, 2011.
- ANID. **FONDECYT**: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2023.
- AURANEN, O.; NIEMINEN, M. University research funding and publication performance. **Research Policy**, vol. 39, n. 6, p. 822–834, 2010.
- BELL, D. **The Coming of Post-industrial Society**: A Venture in Social Forecasting, New York: Basic Books, 1973.
- BENAVENTE, J.; CRESPI, G.; GARONE, L.; MAFFIOLI, A. The Impact of National Research Funds: A Regression Discontinuity Approach to the Chilean FONDECYT. **Research Policy**, 41, 1461-1475, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.04.007>.
- BLAND, C.; CENTER, B.; FINSTAD, D.; RISBEY, K.; STAPLES, J. The impact of institutional climate on faculty productivity. **Research in Higher Education**, vol. 46, n. 8, p. 825–849, 2005.
- BOISIER, M. E.; CEVALLOS, R. A. Instrumentos de fomento para la investigación en Chile: historia reciente, estado actual y desafíos. **Revista Médica Clínica Las Condes**, vol. 30, n.1, p. 19-28, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.10.005>
- BRYMAN, A. Effective leadership in higher education. **Studies in Higher Education**, vol. 32, n.6, p. 693–710, 2007.
- BURGER, B.; KANBACH, D.; KRAUS, S.; BREIER, M.; CORVELLO, V. On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research. **European Journal of Innovation Management**, 2023. <https://doi.org/10.1108/ejim-02-2023-0156>.
- CHOONG, K.K.; LEUNG, P.W. A Critical Review of the Precursors of the Knowledge Economy and Their Contemporary Research: Implications for the Computerized New Economy. **J Knowl Econ**, vol. 13, p. 1573–1610, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00734-9>

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, Chile. Búsqueda Avanzada de acreditaciones, 2022. Disponible em:

<https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>

CRESWELL, J.; CRESWELL, J. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (5th ed.). London: Sage, 2018.

DRUCKER, P. The Age of Social Transformation. *In: The Atlantic Monthly*, Volume 273, Number 11, Boston, 1994.

DUSDAL, J.; POWELL, J. Benefits, Motivations, and Challenges of International Collaborative Research: A Sociology of Science Case Study. **Science and Public Policy**, 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.1093/scipol/scab010>.

EKUNDAYO, T.; KHAN, Z.; NUZHAT, S. Evaluating the Influence of Artificial Intelligence on Scholarly Research: A Study Focused on Academics. **Human Behavior and Emerging Technologies**, 2024. Disponible em: <https://doi.org/10.1155/2024/8713718>.

GANGA-CONTRERAS, F.; ALBORT-MORANT, G.; RAMOS-HIDALGO, E.; CHAVARRIA-ORTIZ, C. Antecedentes del desempeño investigador de las Universidades Iberoamericanas; un análisis empírico a partir de la teoría de la agencia. **Revista Interiencia**, vol. 45, n. 4, 2020.

GANGA-CONTRERAS, F.; RODRÍGUEZ-PONCE, E.; NAVARRETE, E.; PEDRAJA-REJAS, L. Relevancia del liderazgo en el gobierno de las universidades iberoamericanas. **Interiencia**, vol. 43, n. 3, p. 160-167, 2018.

GANGA-CONTRERAS, F.; VILLEGAS, Urriola y Tapia. Gestión de núcleos investigativos e impacto en la generación de nuevo conocimiento: el caso de la Universidad de Antofagasta de Chile. **Revista Venezolana de Gerencia**, Año 21, n. 75, p. 382 – 410, 2016.

GANGA-CONTRERAS, F.; ABELLO, J.; VIANCOS, P.; SUÁREZ, W. Eficiencia de la investigación en universidades chilenas: Una mirada desde el Análisis Envolvente de Datos. **Revista Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication**, vol. 5, n. 1, p. 1-19, 2025. Disponible em: <https://doi.org/10.47909/ijsmc.173>

GEUNA, A. The changing rationale for European university research funding. **Journal of Economic Issues**, vol. 35, n. 3, p. 607-632, 2001.

GOOD, B.; VERMEULEN, N.; TIEFENTHALER, B.; ARNOLD, E. Counting quality? The Czech performance-based research funding system. **Research Evaluation**, vol. 24, n. 2, p. 91-105, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvu035>

HADAD, S. Knowledge Economy: Characteristics and Dimensions. **Management Dynamics in the Knowledge Economy**, vol. 5, n. 2, p. 203-225, 2017. Disponible em: <https://doi.org/10.25019/mdke/5.2.03>

HAZELKORN, E. **Rankings and the reshaping of higher education**. London: Palgrave Macmillan, 2015.

HICKS, D. Performance-based university research funding systems. **Research Policy**, vol. 41, n. 2, p. 251-261, 2012.

HICKS, D.; KATZ, J. S. Equity and Excellence in Research Funding. **Minerva**, vol. 49, n. 2, p. 137-151, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11024-011-9170-6>.

KERLINGER, F.; LEE, H. **Foundations of behavioral research**. New York: Harcourt, 2000. Leadership, academic culture and quality of universities: Conceptual approaches and relationships. **Revista Venezolana de Gerencia**, vol. 23, n. 1 (Special), p. 184-199, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.37960/revista.v23i1.24463>

MESSERI, L.; CROCKETT, M. Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. **Nature**, vol. 627, p. 49-58, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07146-0>.

OYELUDE, A. Artificial intelligence (AI) tools for academic research. **Library Hi Tech News**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/lhtn-08-2024-0131>.

PEDRAJA-REJAS, L.; ARANEDA-GUIRRIMAN, C.; BERNASCONI, A.; VIANCOS, P.

PUNCH, K. **Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches**. London: Sage, 2014.

SALMI, J. **The challenge of establishing world-class universities**. Washington, DC: World Bank, 2009.

SCOTT, J.C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. **The Journal of Higher Education**, vol. 77, n. 1, p. 1-39, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0007>.

SIGL, L.; FELT, U.; FOCHLER, M. "I am Primarily Paid for Publishing...": The Narrative Framing of Societal Responsibilities in Academic Life Science Research. **Science and Engineering Ethics**, vol. 26, n. 3, p. 1569-1593, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00191-8>

ZAHN-MUÑOZ, C.; VIANCOS-GONZÁLEZ, P.; ALARCÓN-HENRÍQUEZ, N.; ARAVENA-NIÑO, B.; MARTÍNEZ-ROJAS, E. Policies and Guidelines for the Use of Artificial Intelligence in Latin American Journals Indexed in Scopus and Classified According to the Scimago Journal Rank (SJR). **Publications**, vol. 14, n. 1, 17, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/publications14010017>

Capítulo 45

QUANDO O IGUAL E O DIFERENTE SE CRUZAM: ESCOLA, GESTÃO E DIFERENÇAIvan Bechtold⁹²Beatriz Teresinha Coscodai⁹³**1 INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem o objetivo de analisar como a escola se constituiu historicamente a partir de uma perspectiva de homogeneidade e como, progressivamente, esse modelo vem sendo tensionado e transformado em direção a uma concepção de heterogeneidade, orientada por uma educação comprometida com a diversidade. Busca-se compreender esse processo à luz das mudanças sociais, culturais e pedagógicas, destacando o papel fundamental da gestão escolar na mediação, promoção e sustentação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Falar em diversidade, hoje, implica em falar do heterogêneo, do respeito ao outro em suas necessidades e possibilidades. Falar em escola da diversidade pressupõe falar de processos educativos significativos, de processos pedagógicos desafiadores e acolhedores. Muitos educandos continuam sendo excluídos social e educacionalmente da escola. O olhar pedagógico ainda está muito direcionado aos resultados e pouco ao processo de aprendizagem.

Mesmo existindo experiências inclusivas realizadas com seriedade e igualdade, não se pode dizer, ainda, que a inclusão – na positividade do termo – saiu do campo do direito e se tornou prática concreta no âmbito escolar. Sob esse olhar, Mantoan (2003) afirma que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (p. 12).

Da mesma forma, a gestão escolar precisa assumir papel central na construção de uma escola comprometida com a diversidade, uma vez que cabe a ela promover ações que fortaleçam o trabalho coletivo, o diálogo e a corresponsabilização entre os diferentes atores da comunidade escolar. Segundo Paro (2007) “trata-se, portanto, de dotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos” (p. 108).

Ao priorizar processos participativos e práticas democráticas, a gestão contribui para a elaboração de projetos pedagógicos que reconheçam as

⁹² Mestre em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Ivanbechtold@gmail.com

⁹³ Mestra em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: coscodai@uniarp.edu.br.

diferenças como constitutivas do espaço escolar e orientem ações voltadas à equidade e à inclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Algumas abordagens defendem que a educação voltada à diversidade não pode se limitar a boas intenções, devendo fundamentar-se em ações efetivas de promoção dos direitos humanos, que extrapolam as adaptações de ordem arquitetônica, curricular e programática. Entende-se, também, que todos têm um papel muito importante no espaço escolar para efetivar a diversidade, especialmente a gestão escolar, enquanto organizadora e gerenciadora da escola.

2.1 Da escola tradicionalmente homogênea à perspectiva da diversidade educacional

Dentre as inúmeras razões de ordem política, econômica, social, cultural e ideológica que se articularam para o surgimento da escola, a economia do tempo – entendida como um primeiro momento de construção da homogeneidade – revela-se central, a exemplo do papel que desempenhou nos processos de transformação econômica da modernidade. Um questionamento aparentemente simples foi capaz de substanciar profundamente a gênese do espaço chamado escola: como ensinar a muitos de uma só vez? Em resposta, iniciou-se a constituição de um espaço que reuniria muitas pessoas (chegando, às vezes, até duzentas pessoas) para serem ensinadas. Isso, contudo, não previa qualquer organicidade sobre “o que seria ensinado”, “a quem seria ensinado”, “como e para que seria ensinado”. Assim, misturavam-se adultos juntamente com crianças, alunos novos aos já existentes nesse espaço, ministrando-se o mesmo conteúdo que se repetia, ano após ano, a todos. No período medieval,

o ingresso na escola e mesmo nas faculdades de artes ocorria a partir dos 10 anos de idade (Áries, 1986, p.175-6), mas o aspecto marcante era a mistura das idades e mesmo da origem social dos alunos nos espaços escolares. Era comum encontrarem-se meninos de 10-14 anos na mesma sala com rapazes de 19-25 anos. Não era comum as meninas frequentarem escolas e, o mais comum, era seu acesso à universidade impedido (Ribeiro, 2006, p. 57).

Paralelamente ao progresso das ideias pedagógicas – que passaram a incorporar novas concepções tanto do sujeito submetido a este ensino quanto da própria prática de quem a realizava – foram surgindo a necessidade de uma organização deste espaço. A princípio, a preocupação maior era com o estabelecimento da ordem e o controle.

[...] como nesse momento reina nas escolas uma grande desordem, e como a audácia dos estudantes menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou da opinião que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores e a uma maior docilidade em tudo o que se refere aos seus estudos [...]. Deve-se ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas (Petitat, 1994, p. 79).

Na adoção de graus e classes, observava-se também a preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança, conforme se pode perceber no pensamento de Baduel (*apud* Petitat, 1994, p. 78-9) ao inaugurar um novo colégio em 1540:

Até o momento não tivemos nenhuma preocupação quanto à ordem mais conveniente dos conteúdos a serem ministrados, e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos da nova escola, na qual seguir-se-á um método [...]. A escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos. O ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes, e ambos terão seu início, sua marcha progressiva e seu final. [...] Correspondendo a esta divisão do tipo de linguagem adotada e à diversidade de idades e aptidões que elas fazem supor, estabelecemos oito classes nas quais são repartidos os estudos destinados à infância. Chegando à escola ao redor de cinco ou seis anos de idade, o aluno nela permanece até os quinze anos, percorrendo um grau por ano.

O processo escolar foi marcado, historicamente, pela graduação do ensino e por sua organização em classes nas sociedades europeias. Por volta de 1550, nos Países Baixos, a divisão sistemática dos programas e a constituição das classes correspondentes a eles torna-se um fato definitivo em um número importante de colégios, de acordo com Petitat (1994). Os primeiros colégios a se utilizarem dessa forma de organização foram os dos Irmãos da Vida Comum. No final do século XV, passam a repartir os alunos em seis ou sete classes sucessivas.

Nos primeiros tempos, são introduzidas somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino continua a ser ministrado em uma única peça, com as três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus quantos anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e seu mestre específicos (Petitat, 1994, p.78).

Também os colégios universitários adotaram tal proposta de organização e os Jesuítas estenderam-na a toda Europa católica.

Em 1528, Mélanchthan dividiu o ensino em três classes. Na primeira eram colocados os alunos que estavam aprendendo a ler e a escrever; a segunda era reservada ao aprendizado da gramática latina; e a terceira, à retórica e à lógica. Dentro de cada grau, Mélanchthan aconselha os mestres a seguirem uma certa ordem na escolha dos textos, e propõe também uma divisão do dia em horários (Petitat, 1994, p. 78).

Antes da introdução dessas modificações, o tempo do aluno dividia-se em largos períodos, adaptáveis ao ritmo dos estudantes e determinados pela relação mestre-discípulo. Na sociedade medieval,

[...] o aluno, independentemente de sua idade, está vinculado a um professor. Mesmo quando ele vai para as faculdades de artes ou mesmo as faculdades superiores da universidade desse período, a relação é sempre direta do aluno com o seu tutor. Neste sentido a instrução implicava numa relação individualizada, não se observando aqui, como sistemático a organização escolar; da classe ou a turma. Em virtude dessa relação tutorial o tempo de educação de jovens não estava previamente definido. Ninguém entrava aos 12 sabendo que sairia aos 16 ou 17. Não. Cada um, de acordo com suas condições, de acordo com

os seus interesses, de acordo a sua capacidade de manter um professor, ficava estudando. [...] não havia neste período uma previsão de tempo definido para superar uma 'seriação' de conteúdos, ou séries ou uma avaliação classificatória sobre os conteúdos a serem aprendidos (Ribeiro, 2006, p. 57-8).

Com a forma de organização moderna, o tempo passou a ser repartido em períodos anuais, com horários definidos, nos quais as matérias dividiam-se pelos dias e pelas horas.

Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e apresentar-se aos exames. É o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano os "bons" são promovidos e os "maus", rebaixados ou eliminados. A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias ao seu desdobramento progressivo e contínuo (Petitat, 1994, p. 79).

A forma como o espaço escolar é organizado traduz a racionalização do tempo através da subdivisão e do controle, gerando atividades pedagógicas baseadas na graduação de programas, na separação em classes sucessivas e na avaliação regular dos conteúdos. No modelo de escolarização do período moderno,

O tempo ganhou no ambiente escolar uma nova importância. Desde a segregação que ele induz na separação dos adolescentes por idade, passando pela organização das atividades por horas, estruturando e distribuindo conteúdos escolares por séries e graus, pressuposto de gradação metodológica, as dimensões do tempo foram apropriadas pelo novo modo de escolarização. [...] É perfeitamente plausível que o grau de homogeneidade experimentado pelas escolas e colégios criados neste período estava relacionado à aplicação destes princípios, regras, normas, medidas e objetivos expostos em tais textos (Ribeiro, 2006, p. 59).

Antes desse processo, qualquer espaço podia converter-se em espaço educativo; a partir de então, o lugar do ensino passa a ser específico e delimitado, instaurando-se a economia do espaço, compreendida como o segundo momento da construção da homogeneização. *"La escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir. [...] La "casa de la sabiduría", la escuela monástica, palatina, catedralicia... son nombres que dan también idea de esta localización específica de la enseñanza"*⁹⁴ (Trilla, 1985, p.23). A delimitação do espaço exige, por conseguinte, uma visibilidade do mesmo a qual pode ser garantida através de sua arquitetura e denominação. Assim,

No necesitamos oír rezos para descubrir una iglesia, como tampoco habremos de ver niños "aprendiendo" para identificar una escuela. Como dice Umberto Eco, "el principio de que la forma sigue a la función quiere decir que la forma del objeto no solamente ha de hacer posible la función, sino que debe denotarla". [...] Existe, sin embargo,

⁹⁴A escola é um lugar, um prédio, um espaço delimitado: você tem que ir para a escola. [...] A "casa da sabedoria" monástica, palatina, escola catedralícia... Esses são nomes que também dão uma ideia desse local específico de ensino.

un recurso acreditativo general: la etiqueta, el rótulo. Cualquier lugar usado como escuela deberá identificarse mediante alguna señal que la distinga. Pero tampoco a cualquier lugar le es lícito etiquetarse como escuela: solo podrán serlo y, por lo tanto, acreditarse como tales, aquellos lugares que hayan sido legitimados por la autoridad correspondiente⁹⁵ (Trilla, 1985, p. 37).

A fisionomia do espaço passa a garantir, a priori, sua identidade, bem como sua função. Associada à nova organização de tempo e espaço consolida-se a definição do que será desenvolvido no trabalho escolar e da forma pela qual o processo de ensino será conduzido.

Os avançados passos à revolução industrial requeriam abrir-se ao novo, quer do ponto de vista do conhecimento em construção, o científico e o tecnológico, quer do ponto de vista metodológico, aprender não só pela 'palavra', mas pelas 'coisas'. O currículo escolar, que compreendia todo trabalho da escola, foi, no século seguinte, objeto de transformação em disciplinas curriculares (indicando a tendência à subdivisão da ciência moderna e da fragmentação do conhecimento científico). O currículo passava a designar as disciplinas de forma autônoma (Ribeiro, 2006, p. 64).

Mediante a organização da estrutura e do seu funcionamento, com conteúdos previamente selecionados, surge a necessidade de "medir" quantitativamente a incorporação desses ensinamentos pelos alunos para, posteriormente, ajustar sua trajetória educacional. A rentabilidade e a intensidade do trabalho escolar passam a caracterizar o "bom" ou o "mau" aluno, classificados a partir da aquisição dos conhecimentos que lhe são transmitidos e da rapidez com que fornecem as respostas ao que lhe é solicitado.

Tais critérios de rentabilidade e de intensidade não se referem somente aos conteúdos, mas também às formas de comportamento esperadas, bem como à incorporação, no constructo escolar, da condição de eterno "não sabedor". Nessa lógica, quanto mais dócil e disciplinado o aluno, mais "capaz" é considerado o professor.

O êxito obtido em relação ao comportamento da criança na escola é reconhecido pelos pais, que aprovam atitudes autoritárias dos professores, quando estas produzem disciplina e obediência em casa, como também fazem questão que os professores adotem medidas disciplinares semelhantes às por eles utilizadas. Assim, a representação do professor eficiente está relacionada ao bom domínio de classe, manutenção da ordem e da disciplina (Rasia e Zago, 1986, p. 71).

Ao se retomar o período medieval, é possível perceber que todas essas necessidades, surgidas a partir de uma determinada compreensão da organização do sistema de ensino moderno, eram inexistentes.

⁹⁵Não precisamos ouvir orações para descobrir uma igreja, assim como não precisamos ver crianças "aprendendo" para identificar uma escola. Como diz Umberto Eco, "o princípio de que a forma segue a função significa que a forma do objeto não deve apenas tornar a função possível, mas deve denotá-la." [...] Há, no entanto, um recurso geral de credenciamento: o nome, a placa. Qualquer local usado como escola deve ser identificado por uma placa que o distinga. Mas não é permitido que qualquer lugar se rotule como escola: apenas aqueles lugares que foram legitimados pela autoridade correspondente podem ser assim e, portanto, considerados como tal.

Primeiro, não havia nenhum pressuposto de que todo estudante estava ‘aprendendo’ a mesma passagem. Segundo, não havia nenhuma necessidade pedagógica de que os estudantes devessem permanecer na presença do professor durante todo o tempo de ensino – eles podiam igualmente estudar (isto é, memorizar) suas lições em outro local. E, terceiro, não havia nenhuma expectativa de que os estudantes iriam permanecer na escola depois que seus objetivos educacionais específicos tivessem sido atingidos (Hamilton, 1992, p.36).

Podem-se perceber diferenças marcantes na forma como o ensino foi concebido e praticado nas sociedades medieval e moderna, evidenciando grandes antagonismos. Entretanto, as duas evocam um caráter excludente, seja pela ausência de organicidade, seja pelo seu excesso. Na modernidade, a ideia de que toda aprendizagem escolar se processa de forma gradual no tempo e no espaço – considerando-se, aqui, as contribuições da Pedagogia de Comênio – deu origem à adoção de classes com especificações curriculares. Assim, classe e currículo passam a estabelecer uma estreita relação percebida como elemento estruturante da organização do ensino.

[...] como parte da agitação política geral do século XVI, a adoção de ‘curriculum’ e ‘classe’ foi indicativa de duas vagas separadas de reforma pedagógica. Primeiro veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos (Hamilton, 1992, p. 47).

A preocupação com “o que” ensinar cedeu lugar à ênfase no “como” aprender, perspectiva assumida pela Escola Nova. Tal perspectiva trouxe contribuições importantes e transformadoras para as formas consagradas de escolarização das vertentes tradicionais. Nessa nova abordagem, as formas de ensinar e de aprender assumem configurações distintas, promovendo o entendimento de que todos podem aprender. Inicia-se, então, uma valorização que se desloca da homogeneidade para a heterogeneidade no pensamento educacional do século XX.

A centralidade historicamente atribuída ao ensino ao longo do processo de escolarização é progressivamente relativizada nesse novo movimento pedagógico, que passa a conferir primazia à aprendizagem. As teorias educacionais que emergem a partir desse período reformulam a relação entre ensinar e aprender, afastando-se de hierarquizações rígidas e enfatizando uma dinâmica de interdependência. Nessa perspectiva, o processo de construção do conhecimento é compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre todos os sujeitos envolvidos.

Em meio às transformações que passam a incidir sobre as concepções e as práticas escolares, os conteúdos de ensino permanecem, em grande medida, ancorados em uma perspectiva homogeneizadora. As exceções surgem, sobretudo, no âmbito das adaptações curriculares vinculadas às políticas públicas de educação inclusiva; ainda assim, tais conteúdos sofrem poucas alterações substantivas, permanecendo ora intactos, ora ausentes em termos de proposta curricular. Segundo Perez Gomez (2000, p.16), a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega aonde suas capacidades e seu

trabalho pessoal lhe permitem” não representa valorização e respeito à diversidade, e sim um incentivo ao individualismo e à competitividade.

Uma prática pedagógica que valoriza a diversidade exige mais esforços do sistema de ensino e dos próprios professores, no sentido de compensar as fragilidades dos educandos e potencializar suas áreas de maior desenvolvimento. Isso significa dizer que a preocupação da escola estará centrada no desenvolvimento do aluno, independentemente de sua condição, utilizando a capacidade que ele já possui ou demonstra, fortalecendo tal competência. A escola orientada por uma filosofia voltada à diversidade demanda um sistema de suporte abrangente, sustentado pela atuação de especialistas, por recursos adequados, estratégias eficazes e programas de ensino que articulem, simultaneamente, propostas coletivas e individualizadas. Nessa perspectiva, a condição de cada sujeito constitui ponto de partida, e não de chegada — “é piso, não é teto”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também enfatiza que os professores devem ajustar suas práticas pedagógicas à heterogeneidade presente nas salas de aula, reconhecendo as diferenças entre os estudantes como ponto de partida para a aprendizagem. De acordo com o documento, é fundamental adotar estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos, garantindo-lhes oportunidades reais de desenvolvimento e participação no processo educativo (Brasil, 2018). Ademais, relata que se deve considerar o contexto e as características dos alunos, destacando que é necessário

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; [...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (Brasil, 2018, p.12).

Além disso, a inter-relação entre o ensinar e o aprender trouxe e traz um novo olhar para os sujeitos da educação e da escola. Da mesma forma que são repensados os papéis do professor e do aluno, são também reavaliados os demais integrantes da comunidade escolar: pais, coordenadores, profissionais de apoio e gestores. A busca por maior equidade social e educacional, na perspectiva de escolas orientadas para a diversidade, tem suscitado múltiplas reflexões e debates sob diferentes enfoques, seja em relação ao modelo social e educacional vigente, aos sentidos que ambos assumem na vida dos sujeitos nele inseridos, seja no âmbito das práticas pedagógicas, das políticas instituídas, da formação de professores, entre outros aspectos. Seu dever passa por uma leitura crítica das contradições, dos mecanismos de reprodução e poder, especialmente aqueles associados à hegemonia, com vistas à sua explicitação e à busca de novas possibilidades e caminhos. Isso traz a necessidade de uma mudança de postura empírica, baseada no conhecimento científico e na mudança da essência da própria escola.

1.2 Desafios e possibilidades para a gestão na escola heterogênea

A crescente heterogeneidade presente nas escolas brasileiras, decorrente da expansão do acesso, da diversidade sociocultural e do aumento significativo das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, tem imposto novos desafios à gestão escolar. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser apenas um princípio normativo para se tornar um eixo estruturante das práticas pedagógicas e administrativas, demandando respostas institucionais capazes de assegurar o direito à educação de todos.

Ressalta-se que o grande desafio da gestão, conforme afirma Freire (1987) está no fato que cada sujeito tem sua própria visão de mundo, composta por experiências singulares. Ou seja, cada estudante traz consigo saberes diversos por motivos também diversos, como, por exemplo, fatores culturais, oportunidades de acesso à escola, às tecnologias, convivência em ambiente letrado, apoio familiar no processo de aprendizagem ou, ainda, por impactos externos como a pandemia, que acentuou essa heterogeneidade, afetando milhares de alunos. Dito isso, observa-se que o pensamento de Freire (1987) reforça que não se pode educar ignorando a diversidade de perspectivas humanas. O autor deixa claro seu ponto de vista quando afirma que

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. (Freire, 1987, par. 1).

O autor ainda critica as escolas que ignoram as diferenças entre os sujeitos, tratando todos como recipientes iguais. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, explica que “a educação bancária, [...], nega o diálogo e, por isso, nega também a existência dos homens como seres inconclusos e em permanente processo de busca (Freire, 1987, p. 1).

Nesse viés, é necessário que a gestão escolar busque elementos estratégicos para mediar processos de transformação, favorecer culturas escolares inclusivas e sustentar práticas que reconheçam e valorizem a diversidade, pois a heterogeneidade manifesta-se em diversas dimensões no contexto escolar, gerando desafios específicos para a gestão.

Primeiramente, salienta-se a importância de uma gestão democrática, a qual “se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo” (Lück, 2009, p.70). Apesar de amplamente mencionada nos discursos educacionais contemporâneos, a gestão democrática

escolar permanece, em muitos contextos, mais como um ideal normativo do que como uma prática efetivamente materializada no cotidiano das instituições. Embora reiterada em documentos oficiais, formações pedagógicas e debates acadêmicos, sua implementação concreta ainda se mostra limitada, frequentemente reduzida a enunciados formais que pouco alteram as dinâmicas de poder, participação e tomada de decisões na escola. Dessa forma, a gestão democrática acaba por se configurar — na percepção de muitos profissionais — como um projeto essencialmente utópico. Essa visão corrobora os escritos de Paro (2023), que ressalta:

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha uma efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. (Paro, 2023, p.44)

Outrossim, cumpre destacar que a gestão democrática constitui um princípio fundamental estabelecido tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurando-se como eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras. Além disso, esse princípio assume papel central na elaboração e no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que orienta a participação coletiva, a corresponsabilidade e a construção compartilhada das decisões institucionais. Ainda, enfatizando tal premissa, Veiga (1998) define a gestão democrática como:

[...] um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. (p. 4).

Conforme mencionado, o enfrentamento eficaz da heterogeneidade que caracteriza as escolas contemporâneas exige a adoção de uma gestão democrática capaz de favorecer práticas colaborativas, participativas e inclusivas. Todavia, embora tal gestão se configure como fundamento indispensável para a promoção de uma educação equitativa, sua implementação não se dá sem obstáculos. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que a efetivação de uma escola verdadeiramente voltada para a diversidade demanda o enfrentamento de uma série de desafios estruturais, pedagógicos e culturais, os quais incidem diretamente sobre a capacidade institucional de acolher as diferenças presentes no ambiente escolar. A partir dessa compreensão, destacam-se, na sequência, alguns aspectos que merecem notoriedade.

Inicialmente, citam-se os desafios na inclusão e na equidade social, pois na escola há alunos provenientes de diferentes camadas sociais, etnias, religiões e contextos familiares, muitas vezes marcados por vulnerabilidades e desigualdades. Isso implica combater preconceitos, promover o respeito à diversidade cultural e identitária e assegurar que as barreiras de acesso e permanência na escola sejam superadas. Soma-se a esse cenário a promoção da

equidade, que não se limita à garantia do acesso, mas implica a oferta de condições efetivas para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral de cada estudante.

Diante desse cenário, emerge o seguinte questionamento: em que medida a gestão escolar pode intervir, de forma concreta e estratégica, para assegurar tais condições e efetivar uma educação verdadeiramente comprometida com a diversidade?

Essa resposta não é algo simples, mas ela implica a construção de uma cultura escolar que celebre as diferenças, promova o respeito às diferenças e garanta a equidade de oportunidades para todos, por meio do diálogo e da mediação. Nessa abordagem, os autores Dias, Kato, Lima, Oliveira, Melo e Ramos (2024) também afirmam que “o compromisso com a inclusão requer a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade. [...] Essa cultura é fundamental para que os alunos se sintam seguros e motivados a participar de suas experiências educacionais (Dias et al., 2024, p.5330).

Enfatiza-se que os autores Dias, Kato, Lima, Oliveira, Melo e Ramos (2024) corroboram a importância da gestão democrática na escola para enfrentar as dificuldades diante da heterogeneidade, pois também apontam que os fundamentos da educação inclusiva envolvem princípios que asseguram a participação de todos os estudantes, articulando formação docente, adaptação curricular e uma cultura escolar pautada na inclusão. Nesse sentido, a efetivação da inclusão depende de um esforço coletivo, no qual a gestão democrática assume papel central ao promover participação, corresponsabilidade e condições institucionais favoráveis para práticas educacionais equitativas.

Na prática, para a superação dos desafios relacionados à inclusão e à equidade social, destaca-se a possibilidade de a gestão — junto da comunidade escolar — incorporar projetos pedagógicos com temas que abordem a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero e religiosa. Outra proposição é a criação de espaços regulares de diálogo, como reuniões estudantis ou rodas de conversa, onde alunos, professores e funcionários possam discutir abertamente questões de convivência, preconceitos e propor soluções coletivas. Para encerrar este tópico, ainda há possibilidade de implantação de um programa em que os alunos mais antigos acolham os novos estudantes da unidade escolar, ajudando-os na adaptação à escola e na construção de novas amizades.

Outro desafio que se observa na escola frente à diversidade é a formação de professores, uma vez que trabalhar com um público marcado pela heterogeneidade exige dos professores muitas competências pedagógicas, com capacidade de responder às mais diversas necessidades dos alunos. Nesse aspecto, a gestão da escola enfrenta o desafio de oferecer programas de formação continuada que capacitem os professores e demais servidores a compreender e a intervir eficazmente nas múltiplas realidades dos estudantes. Observa-se:

A formação de professores para atuar em contextos inclusivos é essencial para garantir que a educação inclusiva se concretize nas escolas [...] A inclusão escolar requer uma formação que vá além do aspecto técnico [...] é necessário investir em programas de formação

continuada que promovam o uso de tecnologias e estratégias pedagógicas inovadoras, fortalecendo a capacidade dos docentes de lidar com a diversidade em sala de aula. (Reis; Coutinho, 2025, p. 2391).

Nesse sentido, a gestão necessita buscar opções para ofertar programas de formação continuada contextualizados, baseados na troca de experiências, visando a capacitar os educadores a lidar com a complexidade da heterogeneidade. Para o enfrentamento desse desafio, uma sugestão é a busca de parcerias com universidades ou organizações especializadas em inclusão e diversidade para oferecer cursos e palestras. Sugere-se, também, a criação de grupos de estudo sobre inclusão ou até mesmo visitas a outras escolas que sejam referências em práticas inclusivas ou em gestão da diversidade. Essas são opções que visam à superação de barreiras diante da complexa heterogeneidade que se encontra no dia a dia escolar.

As dificuldades para o trabalho com a diversidade escolar são significativas, envolvendo a heterogeneidade dos estilos de aprendizagem, os diferentes ritmos de desenvolvimento, os conhecimentos prévios e as necessidades educacionais especiais dos estudantes. Esse conjunto de fatores confronta modelos pedagógicos historicamente organizados a partir da concepção de um aluno idealizado e homogêneo.

Nesse cenário, embora se evidenciem desafios pedagógicos e curriculares que demandam da gestão escolar práticas inovadoras e do corpo docente constante atualização, a possibilidade de avanço reside na implementação de uma pedagogia diferenciada e na flexibilização curricular. Diante desse olhar, “compreende-se que a inclusão de alunos especiais em turmas regulares exige organizações curriculares que garantam que todos os estudantes possam participar plenamente do processo de ensino aprendizagem” (Lima et al., 2024, p. 1). Tais estratégias, ao valorizarem os distintos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, constituem caminhos que possivelmente são promissores para enfrentar a heterogeneidade e promover uma educação efetivamente inclusiva.

Na prática, recomenda-se à gestão realizar diagnóstico e planejamento individualizado no início do ano letivo, identificando, assim, os diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizagem dos alunos. Com base nessas informações, deve-se incentivar os professores na elaboração de planos de aula e de projetos que contemplem atividades diversificadas. Projetos interdisciplinares e oficinas pedagógicas também são ferramentas úteis tanto para apoiar estudantes com maiores defasagens quanto para aprofundar conteúdos entre aqueles com maior facilidade, ao mesmo tempo que representam uma estratégia para enfrentar os desafios pedagógicos e curriculares por meio da promoção de aprendizagens mais alinhadas às necessidades individuais.

Além dos diversos desafios já citados, é necessário pontuar a questão da infraestrutura que a escola atual possui. Como citado por (Massaroni *et al.*, 2025, p. 6) os “desafios para a efetiva inclusão ainda são encontrados nas escolas principalmente após a pandemia que evidenciou ainda mais as barreiras de acesso, infraestrutura e desigualdade socioeconômica”. Nesse sentido, a Lei

Brasileira de Inclusão preconiza que a infraestrutura adequada é fundamental para garantir a inclusão educacional, assegurando o acesso e a permanência de crianças com deficiências (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, observa-se que há extrema necessidade de adequação das unidades escolares para atender às demandas de condições diferenciadas.

A gestão possui a árdua tarefa da otimização dos recursos existentes, além da busca por parcerias para a adaptação da infraestrutura com a finalidade de atender às necessidades de todos os estudantes. Nesse momento, destaca-se a importância de uma gestão que atua de modo democrático, pois

Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe não. Tornar-se-á muito mais difícil dizer "não", entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (Paro, 1987, p.53)

A fim de melhorar a infraestrutura escolar para atender a um público heterogêneo, pode-se formar um grupo com representantes da gestão, professores, funcionários, pais e alunos para discutir e planejar a alocação de recursos, priorizando as necessidades mais urgentes relacionadas à diversidade. Esse mesmo grupo pode buscar parcerias com a iniciativa privada e também reivindicar melhorias de infraestrutura nos órgãos responsáveis pela manutenção predial escolar. Afinal, como Paro afirma acima, dizer “não” a um grupo que representa outros grupos é mais difícil.

Diante de todo o exposto, fica evidente que a heterogeneidade, embora seja um desafio compartilhado por toda a comunidade escolar, torna-se ainda mais complexa diante das múltiplas intercorrências que permeiam o cotidiano das escolas. A insuficiência de infraestrutura, a carência de recursos humanos e a falta de formação adequada para a gestão impõem limites significativos à implementação de práticas inclusivas e diferenciadas.

Paralelamente, os docentes, sobrecarregados por demandas burocráticas, turmas numerosas e pela ausência de formação continuada de qualidade, enfrentam um cenário que compromete tanto seu bem-estar quanto sua capacidade de responder às necessidades diversas dos estudantes. Nesse contexto, torna-se evidente que a validação da heterogeneidade requer não apenas o compromisso individual dos profissionais, mas o fortalecimento estrutural, formativo e organizacional de toda a escola, de modo a assegurar condições efetivas para uma educação equitativa e de qualidade. Em suma, a heterogeneidade nas unidades escolares, embora complexa, é uma realidade que não pode ser ignorada.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escola atual enfrenta diversos desafios diários que vão desde as condições estruturais da escola até ao acesso à tecnologia, o que significa dizer que a gestão escolar necessita ser atuante e democrática para, na medida do possível, superar as desigualdades de acesso que ainda limitam tanto estudantes quanto professores. Paro (2023) reforça que a “participação da população usuária

na gestão da escola básica tem a ver, [...], com as iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no país”, pois a gestão escolar desempenha um papel central para que tal superação se concretize. Diante da diversidade de seu público, a gestão escolar necessita criar uma cultura da diversidade e gerir essa pluralidade. Segundo Mantoan,

Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, ampliam-se e não se reduzem ao idêntico e ao existente” (Mantoan, 2013, p.31).

A escola necessita de uma gestão baseada na democracia e que todos participem para que a inclusão aconteça. Ou seja; “o desafio do ensino para todos é uma tarefa a ser assumida por todos que compõem um sistema educacional, no qual estão envolvidos professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais na rede educacional”. (Teixeira, Bernardelli, 2017, p. 182).

É imperioso destacar que o reconhecimento da diversidade educacional, articulado à sua efetivação nas práticas pedagógicas, constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, demandando o engajamento coletivo da comunidade escolar na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Como mencionado alhures, torna-se evidente que a gestão assume um papel que vai além das funções administrativas e se apropria, de modo necessário e estratégico, da liderança pedagógica, com a finalidade de alinhar a gestão às necessidades de articulação entre práticas e políticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de uma escola comprometida com a diversidade demanda a revisão contínua de seus processos institucionais, de modo que a educação se organize a partir de princípios de participação, equidade e responsabilidade coletiva, promovendo o respeito às diferenças e o enfrentamento de práticas excludentes. Essa perspectiva articula-se aos compromissos assumidos na Agenda 2030, em especial à ODS 4, que defende uma educação inclusiva e equitativa, e à ODS 16, ao enfatizar a construção de instituições democráticas, participativas e socialmente responsáveis.

Em síntese, a superação da homogeneidade na educação e valorização da diversidade depende, além de todos os esforços dos professores, também de uma gestão comprometida, ética e formada em princípios democráticos, assegurando que todos os estudantes tenham acesso, permanência e sucesso na escola.

É profundamente necessário e significativo sustentar a crença nas possibilidades do ser humano, da escola e da transformação social, que se constroem nos enfrentamentos, nas lutas e nos encontros vivenciados no interior da escola e nos espaços de formação de seus profissionais. Esses contextos configuram-se como territórios privilegiados de reflexão crítica, de construção coletiva e de permanente reinvenção das práticas educativas e de gestão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 09 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2012. Unidade 7. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-a-heterogeneidade-em-sala-de-aula-e-a-diversificacao-das-atividades/>. Acesso em: 07 dez. 2025.
- DIAS, Maria Angélica Dornelles et al. Educação e diversidade: construção de um ambiente escolar inclusivo. **ARACÊ**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 5326–5339, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-063. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1231>. Acesso em: 04 dez. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 09 dez. 2025.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.
- LIMA, R. S. et al. Inclusão e diversidade na escola: estratégias pedagógicas para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares. **Revista Foco**, [s.l.], v. 17, n. 10, p. e6518, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n10-079. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6518>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Diversa: Educação inclusiva na prática**, 2013.

MASSARONI, B. S. et al. Desafios e possibilidades da inclusão escolar no contexto da educação contemporânea. **Revista Foco**, [s.l.], v. 18, n. 10, p. e10104, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n10-088. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/10104>. Acesso em: 09 dez. 2025.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51–53, fev. 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2023. E-book. DOI: 10.11606/9786587047485.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar do Ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RASIA, José Miguel; ZAGO, Nadir. A representação da educação escolar, da criança e do trabalho no meio rural. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 1, n. 4, p. 60–72, out./dez. 1986.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 2386–2405, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17980. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>. Acesso em: 06 dez. 2025.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da inclusão. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 192.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas político-culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da et al. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SINCRONIZA EDUCAÇÃO. **Sincroniza Educação**. Diferenciação pedagógica: heterogeneidade em sala de aula, 2023. Disponível em: <https://sincronizaeducacao.com.br/diferenciacao-pedagogica-heterogeneidade-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

TEIXEIRA, Priscila Gervásio; BERNARDELLI, Kellen Cristina Alves. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares &**

Trilhas, v. 18, n. 3, p. 170–196, 2017. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/28259>. Acesso em:
04 dez. 2025.

TRILLA, Jaume. **Ensaio sobre la escuela**. Barcelona: Laertes, 1986. 77 p.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11–35.

Capítulo 46

**O CONSELHO DE ESCOLA NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EM MOÇAMBIQUE**Mahomed Nazir Ibraimo⁹⁶**1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo surge no âmbito duma tese de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, na área de especialização em Administração e Organização Escolar. Procura-se neste trabalho compreender o modo como o conselho de escola é constituído ao nível duma escola secundária. Em 2003, através do diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de maio, consubstanciada no regulamento do ensino básico, é criado ao nível institucional o Conselho de Escola. Este Conselho constitui-se como um órgão máximo e inclui representantes dos pais, dos alunos, da comunidade, dos professores e do pessoal administrativo com autoridade deliberativa e poder decisório. O Conselho de Escola tem como objetivo promover uma gestão participada em matéria de decisão, articulando as diretrizes e metas definidas pela administração central com necessidades específicas de cada comunidade escolar.

O papel do Conselho de Escola constitui, do ponto de vista teórico e no quadro das suas potencialidades em termos legislativos, um instrumento de gestão com vista a facilitar a participação ativa e responsável de todos os seus membros. Na realidade, a questão central deste novo mecanismo de gestão é procurar saber como e até que ponto os atores que dele fazem parte assumem, efetivamente, a sua parte na tomada de decisão coletiva.

Atualmente as várias problemáticas ligadas à gestão escolar vêm despertando grande preocupação com as influências externas na educação como uma das medidas para ultrapassar tais problemáticas. Os Conselhos de Escolas surgem neste contexto como um órgão em que a comunidade pode ser levada a participar nas diversas atividades, na resolução dos problemas e na gestão da escola. Para Pretorius (2005) nas décadas de 70 e 80 começa-se a registar um forte movimento de reconhecimento da necessidade de utilizar influências externas e acabar com o isolamento da educação. Este movimento começa a ganhar espaço, precisamente, pelos fracassos nos sistemas de educação financiados e geridos inteiramente pelo Estado, assim como o aumento da procura dos serviços educacionais que tornarão o sistema de ensino gigantesco.

Neste contexto, o envolvimento da comunidade local na escola através do Conselho de Escola deve acontecer em forma de participação, onde não existem imposições por parte da direcção, pois os representantes da comunidade no conselho devem ser consultados e ouvidos nos processos de tomada de decisão, uma vez que estes fazem parte integrante da gestão escolar (Vieira *et al.*, 2003).

⁹⁶ Doutor em Ciências da Educação. Universidade Católica de Moçambique.

mibraimo@ucm.ac.mz

Portanto, se a direção olhar a escola como o seu domínio e organizá-la e geri-la segundo o seu quadro de referência e estilo de liderança, o conselho de escola apesar de ter poderes conferidos no Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, funcionará de forma limitada e sob orientação e domínio dos representantes da escola. Segundo Formosinho (2009), esta situação pode criar ao nível das escolas a exclusão das comunidades e o seu afastamento na participação da gestão das atividades escolares.

Para que pudéssemos responder ao objectivo da nossa investigação, analisar o modo como se constitui o conselho de escola numa escola secundária, em termos metodológicos a nossa investigação privilegiou a abordagem qualitativa, pois é nosso propósito tentar apreender com maior profundidade o sentido da percepção dos nossos entrevistados em relação à sua participação no Conselho de Escola. Como técnicas e instrumentos de colecta de dados usamos a entrevista e análise documental.

O método qualitativo assente no paradigma compreensivo ou mesmo interpretativo como Guerra (1990) o apelida tem as suas raízes no século XIX, mas só no século seguinte se tornou significativo na investigação em educação, quando a recusa da realidade em ser interpretada de forma linear e determinista advogada pelos positivistas alertou para a multiplicidade dos fenómenos sociais e para a sua não-redutibilidade à interpretação a partir dos grandes quadros estruturais. No final do século XIX, as novas propostas pretendiam ultrapassar a dicotomia entre o sujeito e sociedade e, mais do que encontrar a explicação do social, pretendiam interpretar o sentido da dinâmica social, pois a realidade social não sendo aprendida sem a interpretação dos sujeitos, o que se precisava era compreender o significado dos símbolos sociais através dos seus atores em contextos específicos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Evolução da administração do sistema educativo moçambicano

De acordo com Gómez e Mazula (1999,1995, cit. em Uaciquete, 2010), quando falamos da história da educação em Moçambique podemos fazer referência a três pressupostos comuns: a opressão colonial, o processo de libertação nacional e a independência. A este respeito, o enfoque adotado por Mazula (1995) centra-se nas relações existentes entre a educação e cultura, concluindo deste modo que, embora o sistema colonial e pós-colonial estivesse assente em bases teóricas e interesses diferentes, ambos buscavam a explicação do insucesso escolar no “fenómeno cultural”.

Gómez (2005), partindo de análises dos parâmetros políticos, ideológicos e económicos, conclui que o processo da construção da educação moçambicana apresenta uma dualidade: por um lado, revela contradições internas e externas (existência de grupos/camadas/classes com interesses diferentes) e, por outro, sofre de constrangimentos das instituições e agências internacionais (políticas de reajustes do Banco Mundial e do FMI e de outras agências que obrigam a cortes nas políticas sociais; a desestabilização e o boicote sul-africano).

A história da educação em Moçambique pode ser descrita como tendo sofrido uma grande influência do colonialismo, em que a educação tinha como grandes objetivos a dominação, a alienação e a cristianização dos “povos primitivos”. Com a luta de libertação nacional, a educação moçambicana ganha outros contornos ao tentar superar uma educação “colonial” e “tradicional”, seguida por uma fase em que a educação estava ao serviço da construção de uma sociedade e de um “homem novo” e a favor dos interesses dos trabalhadores e camponeses moçambicanos. A educação moçambicana na tentativa da Frelimo visava criar um estado que pudesse responder a todas as exigências colocadas, estando assente num modelo “fortemente centralizado”, principalmente no período pós-independência em que o país viveu uma situação de monopartidarismo, onde estabelecer a separação e a distinção entre Partido e Estado foi e é sempre problemático.

Neste contexto, poderemos dizer que a evolução da história da educação em Moçambique, divide-se em dois grandes períodos não homogêneos, nomeadamente o período antes da Independência e o período pós-Independência, que se subdividem em quatro momentos distintos: educação colonial (1845-1974), educação pós-independência anterior à introdução do SNE (Sistema Nacional de Educação) (1974-1982), da introdução do SNE até 1991 e da reforma do sistema em 1992 até à atualidade. Contudo, e apesar do sistema nacional da educação ter sido introduzido após a independência, importa também neste estudo fazer uma breve descrição da educação na época colonial, uma vez que o sistema educativo edificado pelo governo da Frelimo, constituía uma rutura e negação da educação vigente na época colonial.

2.2. Organização do sistema educativo na época colonial

Apesar da primeira regulamentação que diferencia o ensino nas colónias e na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias ter surgido durante o período da Monarquia em Portugal, foi vinte e quatro anos depois que em Moçambique se encontrava um ensino primário obrigatório nas mãos das missões católicas portuguesas. Assim, a administração da educação devia refletir-se na organização, direção e gestão da educação através da criação de instituições especializadas, 27 destacando-se o Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940 e o “Estatuto Missionário de 5 Abril de 1941, que detalhavam os princípios e fundamentos da ação da igreja católica definidos pela Concordata que foi celebrada entre o Estado Português e o Vaticano em 7 de Março de 1940, com uma ação e missão meramente civilizadora (Uaciquete, 2010; Domingos, 2010).

Deste modo, o sistema da educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: um sistema “oficial” que era destinado aos filhos dos colonos e assimilados e outro sistema que era destinado para os africanos ou “indígenas” e tinha como objetivo fazer com que os nativos assimilassem a cultura do colonizador e se elevassem gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ganhando deste modo uma consciência de cidadão português. Para além do objetivo de “desenraizar” o “indígena”, levando-o a deixar as suas

tradições para se tornar um cidadão igual ao da metrópole. O ensino tinha como outro objetivo a manutenção e o desenvolvimento do sistema económico colonial, através da formação de uma mão-de-obra necessária e que pudesse estar adequada às necessidades económicas da colónia.

Apesar destes objetivos, Uaciquete (2010) diz que o sistema público de ensino em Moçambique para além de apresentar uma rede escolar insuficiente, pode ser descrito como tendo sido um ensino ineficaz e ineficiente e constitui causa para a frustração das aspirações dos africanos. O autor afirma ainda que este quadro manteve-se essencialmente inalterado ao longo dos governos coloniais (sob a monarquia, na vigência da I República e, mais tarde, no período do Estado Novo) e só veio a conhecer algumas mudanças com a deflagração da Luta Armada de Libertação Nacional que tinha em si duas finalidades: a primeira era a negação da dominação colonial e a segunda, que tinha a educação como aspeto fundamental para seu sucesso, foi a construção de uma nova sociedade, ou seja, a formação do povo moçambicano como Nação soberana e una.

2.3. O sistema nacional da educação em Moçambique

A edificação do sistema nacional da educação está intimamente relacionada com a luta de libertação nacional, iniciada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1964 e 28 que tinha como fundamentos básicos a negação duma educação debilmente articulada com a realidade dos moçambicanos e a construção de uma nova sociedade, como afirma Uaciquete:

E como uma das formas para a compreensão do SNE, é importante fazer referência ao período de 1962 a 1974, da fundação da FRELIMO até a instituição do Governo de Transição. Uma das razões que leva à consideração deste período prende-se com o facto de que grande parte das transformações no campo educacional aplicadas a nível nacional teve como origem as experiências levadas a cabo pela FRELIMO e resultam da visão deste movimento sobre o modelo de sociedade pretendido e os princípios defendidos durante a Luta Armada (2010, p.14).

A Frelimo tinha plena consciência de que o sucesso da luta armada passava necessariamente pela eleição da educação como uma das principais prioridades, razão pela qual Mazula (1995) desde cedo insiste na importância e necessidade da educação como uma das estratégias que poderia inculcar nos nativos os ideais da luta e libertação dos ideais colonialistas. Foi assim que antes do início da luta armada, a FRELIMO funda uma escola secundária em Dar-es-Salam (Tanzânia) em 1963, o Instituto de Moçambique, o qual viria a ser encerrado em 1968 devido à crise interna no movimento, e mais tarde nas chamadas “zonas libertadas” são implantadas escolas ou centros educacionais para responder às necessidades da luta e exigências da população (Uaciquete, 2010; Domingos, 2010).

A nível nacional, segundo Mazula (1995), a Direção da Educação da cidade (DEC), promovia e apoiava as exigências do funcionamento educacional da população, onde as escolas nas zonas libertadas pela Frelimo deviam: i) permitir a apropriação duma “nova maneira de pensar e agir” tendente à promoção de

um desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de lhe conferir um papel dirigente na sociedade e na economia; ii) criar um sistema de educação diferente da educação colonial e tradicional, rejeitando ao mesmo tempo, a burocratização da educação ou seja, a “educação formal académica como modo legítimo da educação”.

Para Gomez (1995), este projeto educacional da Frelimo começa a ganhar contornos com o desenvolvimento da luta armada, pois inicialmente não estava claramente definida a conceção do tipo de sociedade que deveria ser construído. É assim que a Frelimo tenta implantar um sistema de educação ligada ao povo, às suas causas e interesses, que deveria romper com a visão da escola colonial assente na negação da cultura dos nativos e exploração do homem pelo homem, para criar e incentivar ideias nacionalistas, formando o homem moçambicano, livre da opressão e 29 de alienação coloniais para recuperar a sua história e dignidade. A educação realizada nas escolas lideradas pela Frelimo tinha como objetivo a criação de um sistema de educação diferente da educação colonial e tradicional e capaz de conferir aos cidadãos um papel dirigente na sociedade (Mazula, 1995).

Deste modo, podemos perceber que as relações no sistema educativo, entre a comunidade e as escolas, eram muito próximas, embora num futuro próximo fossem ignoradas, ou seja, houvesse pessoas com dificuldades de perceber o porquê desta relação de confiança (Domingos, 2010). Mazula (1995) também afirma que a escola deve aprender da comunidade, porque uma escola que se fecha dentro de si mesma, julgando-se detentora do conhecimento, será sempre substituída e as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade permitem demonstrar se a educação oferecida pela primeira está ou não ao serviço da revolução. Domingos (2010, cit. em Ngoenha, 2000), afirma que nas zonas libertadas agia-se coletivamente contra atitudes de autoritarismo e de prepotência colonial na medida em que a população participava em todas as iniciativas com vista à defesa dos princípios de “uma escola nova, mais democrática e mais 'autónoma’”.

Os sentidos do tipo de escola e as dinâmicas da escolaridade que se configuravam não permitiam a construção de identidades locais, pois, à medida que a guerra avançava, configurava-se uma nova forma de organização, o sistema burocrático, e o sistema não rompia com o controlo, o formalismo e a hierarquização colonialista (Domingos, 2010).

A independência nacional alcançada em 1975 traz consigo a necessidade de reforçar os objectivos definidos no sector educacional que iriam contribuir para a formação de um homem novo, com uma mentalidade livre do colonialismo. Massimaculo (2010) afirma que a FRELIMO inicia um programa de construção da nação moçambicana, com uma orientação eminentemente socialista em que os ideais passados à população estavam assentes na Constituição da República que visava a edificação das bases políticas, ideológicas, científicas e materiais da sociedade socialista.

No campo educacional, Uaciquete (2010) descreve a rede escolar como debilitada e insuficiente para a maior parte da população, com professores e

quadros nos sectores administrativos insuficientes, a necessidade de uma educação para todo o povo, que durante muito tempo esteve privado de frequentar a escola. É assim que nesta fase se registam, principalmente com as iniciativas populares de abertura de escolas e campanhas de alfabetização levadas a cabo pelo governo, uma explosão escolar acompanhada por uma participação massiva nas campanhas de alfabetização.

A Frelimo, preocupada com o estado da educação, decide imprimir um conjunto de iniciativas:

- Realização de encontros nacionais sobre a educação no país;
- Mobilização do povo para a construção das chamadas “escolas do povo” e promoção de campanhas de alfabetização sob a liderança de estruturas locais denominadas “Grupos Dinamizadores”;
- Reestruturação dos programas de ensino retirando tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO;
- Introdução das disciplinas de História e Geografia de Moçambique, Educação Política e Atividades Culturais.

Em janeiro de 1975 realiza-se na cidade da Beira o primeiro Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de tutela, que reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência acumulada em matéria de educação nas zonas libertadas. Este encontro tinha como objetivos, entre outros assuntos, discutir os mecanismos para implementação nas escolas e os princípios da ideologia da FRELIMO, assim como os métodos de organização que deviam ser seguidos. Neste encontro também foram analisados os programas em vigor e foi decidida a retirada de todo o conteúdo contrário à ideologia da FRELIMO (Mazula, 1995).

Ainda segundo Mazula (1995), em 1975 o governo anunciava a nacionalização da educação como uma das medidas radicais e de impacto para o controlo das escolas. Um dos objetivos da nacionalização era possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação ao serviço das massas. Para Uaciquete (2010), este período pode ser caracterizado por um duplo esforço, uma organização e institucionalização do sector da educação e a tentativa de planificação e exercício de um maior controlo das escolas pelo aparelho estatal central da educação. Assim, a direção e gestão do sistema educativo são confiadas unicamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As mudanças no sector educativo continuaram em curso e cumprindo a orientação do III congresso, o partido divulgou em 1980 o Plano Prospetivo Indicativo (PPI), que definia as metas e idealizava os grandes projetos para eliminar o subdesenvolvimento. Por outro lado, a estrutura do sistema educativo permanecia inalterada, subsistindo ainda a contradição entre o tipo de formação social do sistema antes em vigor e a sua contribuição real para o desenvolvimento do país. O ensino ainda se encontrava desarticulado, a rede escolar era inadequada e os conteúdos programáticos estavam distorcidos. Neste contexto podemos perceber que existiam ainda divergências pelo facto de a educação não

estar a contribuir e a responder às exigências do desenvolvimento socioeconómico do país almejado no PPI.

Assim em 1983, respondendo às determinações do III Congresso e do PPI, o Ministério da Educação e Cultura num documento conhecido por Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, aprovado em 23 de março de 1983 como Lei nº 4/83, apresenta os fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação em Moçambique (Mazula, 1995).

A educação, segundo o SNE, devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz para garantir-se a escolaridade obrigatória que constituía na altura uma estratégia para erradicação do analfabetismo e contribuir para a formação de quadros moçambicanos qualificados e que pudessem contribuir para o desenvolvimento nacional.

Massimaculo (2010) refere que o SNE apresentava os seguintes princípios gerais:

- a) A Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operáriocamponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- c) A educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;
- d) A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade;
- e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (cit. em Moçambique, 1983, p.24).

Neste último princípio, fica claro que, com a introdução do SNE, a educação é totalmente gerida, planificada e controlada pelo Estado, uma vez que na altura a Frelimo com o seu projeto de criação de um estado educador que poderia satisfazer as necessidades da população acredita que a educação deveria estar a cargo do Estado. Em relação a este controlo das escolas pelo Estado, Pinto (2007, cit. em Domingos 2010) diz que o MEC, ao não adotar convenções situacionais que permitiriam aos participantes em diferentes situações da escola definir e conduzir a sua política educativa, implicou uma limitação acerca dos planos estratégicos fornecidos centralmente, porque reduziu as expectativas dos intervenientes, uma vez que estes não eram contemplados nas diretrizes e regulamentação referente à educação no país.

O sistema educacional de 1983 foi desenhado e implementado num período em que o país vivia momentos marcados pela seca, guerra e crise económica, razão pela qual mostrou-se inadequado para as novas condições

sociais, económicas e políticas que se registaram principalmente a partir dos anos 90. Por outro lado, a nova constituição da República que possibilita a absorção da democracia multipartidária com impacto na vida social e económica, as negociações (ainda que secretas) entre o Governo da FRELIMO e a RENAMO, a pressão dos organismos internacionais e dos parceiros internacionais ditaram a necessidade de um reajustamento do quadro geral do sistema educativo, que culmina com a introdução da Lei nº 6/92 (Uaciquete, 2010).

Esta nova constituição, assente na introdução do multipartidarismo, introduz várias inovações nos diferentes sectores, incluindo o da educação. Tais mudanças também estão ligadas à pressão exercida pelos organismos e agências internacionais que exercem uma grande influência nas políticas públicas ao nível do país.

É neste contexto que o sistema de educação é reformulado e é introduzido o atual com base na Lei nº 6/92 que preconiza uma educação assente num novo projeto, cujo fundamento está assente na ideologia neoliberal, capitalista, com raízes na economia de mercado. Deste modo, a Lei nº 6/92 no seu artigo 1, alínea a), permite a participação de outras entidades incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, no processo educativo. Assim podemos dizer que em termos legislativos o Estado, com a Lei nº 6/92, abre um espaço para que as entidades comunitárias possam participar do processo educativo, incluindo a abertura de escolas geridas por elas e controladas pelo Estado

2.4. O Conselho de escola

Segundo o MINED (2005), a escola é considerada como um património da comunidade local e constitui ao mesmo tempo um local onde o projeto de transmissão cultural da geração adulta para a educação da geração jovem acontece. Assim, o MINED (2008), no seu artigo 9, define o Conselho de Escola como um órgão máximo do estabelecimento, pois todas as atividades a serem realizadas na escola devem ser analisadas e aprovadas pelos membros do Conselho e, sem tal aprovação, elas não acontecem.

O Conselho de escola como órgão máximo constitui o elo de ligação entre a escola e a comunidade e assegura a participação ativa de todos os grupos intervenientes no processo de educação. O Conselho de escola tem como funções ajustar todas as diretrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola, ou seja, as várias orientações que partem do ministério da educação e chegam à escola através da direção provincial, distrital e zona de influência pedagógica – ZIP, devem ser ajustadas à realidade da escola através do Conselho. Compete-lhe também garantir ao mesmo tempo uma gestão democrática, solidária e corresponsável de todos os atores ao nível das instituições de ensino (MINED, 2003, 2008, 2013).

No conselho de escola fazem parte, o diretor, representantes dos professores, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais/encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos. Contudo, o número das pessoas que fazem parte do Conselho de

escola varia conforme o tipo de escola, o qual é definido de acordo com o número de alunos existentes.

Deste modo, o MINED no artigo 10 do regulamento do ensino básico (2008) determina que o Conselho da Escola será integrado por até 19 membros nas escolas primárias do tipo 1, assim distribuídos:

- a) Diretor da escola;
- b) 4 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- a) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- b) 3 Representantes da comunidade;
- c) 5 Representantes dos alunos.

Até 16 membros nas escolas primárias do tipo 2, assim distribuídos:

- a) Diretor da escola;
- b) 3 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 2 Representantes da comunidade;
- f) 4 Representantes dos alunos;

Até 13 membros nas escolas primárias do tipo 3, assim distribuídos:

- a) Diretor de escola;
- b) 2 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- e) 3 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- f) 2 Representantes da comunidade;
- g) 3 Representantes dos alunos.

2.4.1. Criação do Conselho de escola

Ao nível da escola o diretor é o responsável por criar as condições necessárias para criação do Conselho e eleição dos seus respectivos membros, devendo neste sentido informar e consciencializar a comunidade sobre a importância do conselho e seus objetivos. Em relação à constituição do Conselho de escola e eleição dos membros e do presidente, a responsabilidade é atribuída ao Coordenador da zona de influência pedagógica (ZIP) que tem o dever de convocar as várias partes (alunos, professores e comunidade) para explicar a importância e as modalidades da votação democrática dos representantes de cada parte e determinar o dia e a hora da votação. (MINED, 2008, 2013).

Para eleição dos membros é constituído um júri de que fazem parte o diretor da escola, que será presidente do júri, um secretário e um vogal. A votação dos membros do Conselho pode ser aberta ou fechada e acontece de forma separada.

Depois de ser feita a votação, são contabilizados os votos e são eleitos apenas os quatro nomes mais votados para representarem a comunidade, os professores ou os alunos. Em relação ao presidente do Conselho de escola, pode ser eleito em voto secreto qualquer membro do Conselho, contudo não podem ser eleitos para presidente do Conselho de Escola, o Diretor da Escola e o representante dos alunos. O processo de votação do presidente acontece depois de constituído o Conselho de escola e é realizado logo no primeiro encontro (MINED, 2013).

2.4.2 O funcionamento do conselho

O Conselho da Escola reúne-se, pelo menos, três vezes por ano para discutir os vários assuntos relacionados com a escola, tais como: aprovação e cumprimento do plano de atividades da escola, desempenho dos órgãos de direção da escola, desempenho e comportamento do pessoal administrativo, aproveitamento pedagógico e comportamento dos alunos, aprovação e utilização dos fundos destinados à escola e, por último, a conservação das instalações e do mobiliário da escola (MINED, 2008).

No início de cada ano letivo, o conselho apresenta à Assembleia Geral da Escola o relatório das atividades desenvolvidas no ano anterior e o seu plano de atividades no ano em curso, sendo o calendário das reuniões um dos vários aspetos a constar neste plano. Para realização das atividades deste Conselho, existem vários instrumentos que poderão ser utilizados tendo em vista uma maior comunicação com a comunidade educativa, dentre as quais podemos fazer referência a convocatórias, carta formal, comunicado, ata de reunião e relatório (MINED, 2003, 2008).

Para além das reuniões ordinárias, o conselho de escola deve assegurar uma participação ativa da comunidade nas diversas áreas de atividades da escola; para tal é importante que os membros do Conselho consciencializem, mobilizem e organizem a comunidade para o apoio a execução de tais atividades. Para garantir a execução destas atividades e a integração da família-escola-comunidade, o Manual do Conselho de escola orienta que o presidente do Conselho deve criar comissões de trabalho que distribuem os vários membros e lhes atribuem responsabilidades concretas. As comissões criadas pelo Conselho encarregam-se de fazer a análise e acompanhamento do decurso das atividades específicas que lhes são atribuídas, mobilizar recursos para apoiar o desenvolvimento da escola e prestar informações regulares ao conselho de escola sobre os avanços e os aspetos a melhorar na sua área específica.

Assim o conselho de escola deve estruturar-se nas 4 comissões nomeadamente, comissões de finanças, construção e produção escolar, comissão de HIV/SIDA, Saneamento e Saúde escolar, comissão de género, alunos órfãos e vulneráveis e por última comissão de cultura e desporto escolar.

2.4.3 Relações de poder e Dinâmicas de participação no Conselho

O Conselho de escola, como já referimos atrás, é um órgão máximo da escola e tem o poder de decidir em torno das atividades realizadas na escola. Este

conselho reúne-se pelo menos três vezes por ano para discutir assuntos relacionados com a vida da escola e aprovar os vários instrumentos que norteiam as atividades da escola.

Na aprovação de qualquer instrumento de trabalho ou na tomada de decisão, os membros têm a liberdade de dar a sua opinião e, depois de ouvidos todos e se estes estiverem de acordo, a decisão é tomada; em caso de existir um impasse entre os membros, recorre-se à votação e será válida a opção que for votada por mais de metade dos membros. Nos casos de propostas de cessação de funções, estes só poderão ser tomadas quando aprovadas pelo mínimo de 2/3 dos membros do Conselho de escola (MINED, 2005).

O presidente do Conselho de escola por sua vez tem competências de convocar e presidir as reuniões do Conselho, cumprir e fazer cumprir as decisões, formar as comissões de trabalho e distribuir tarefas e responsabilidades concretas aos membros do Conselho. Porém, os membros do Conselho de escola têm a competência de destituir o presidente do Conselho de escola, caso este venha a demonstrar um mau desempenho e, se assim acontecer, a votação de 2/3 dos membros é suficiente para o destituírem.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da análise dos dados provenientes do trabalho de campo realizado na escola em análise. Como referimos no capítulo anterior, as categorias e subcategorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação obtida através do quadro teórico e das fontes empíricas como entrevistas semiestruturadas, observação de reuniões e análise das atas do conselho de escola.

3.1. O Processo de Constituição do Conselho de Escola

De acordo com as entrevistas realizadas e a análise das atas das reuniões do conselho de escola, a constituição deste órgão parece ter acontecido mediante um processo marcado por uma diversificação de formas de eleição dos membros, isto é, para cada membro do conselho a forma de eleição foi diferente: para o presidente do conselho (PCE) e os representantes dos alunos (RA) e representantes dos pais e encarregados de educação (RPE) houve um processo de votação aberta, onde os representados com base numa lista de nomes colocados num quadro iam levantando a mão e indicando o nome da pessoa que os deveria representar; quanto aos representantes dos professores (RP), o processo decorreu mediante uma votação fechada; os restantes membros da direção foram indicados com base no regulamento que rege o conselho de escola, isto é, para o diretor pedagógico (DP) e a diretora da escola (DE) o regulamento do ensino básico e o manual do conselho de escola (2003) prevê a pertença deles por inerência do cargo ou função que desempenham.

Estas diferenças nas formas de eleição dos representantes, poderá significar que a direção da escola, ao não criar condições para a existência duma

eleição por votação dos RA, RPE e RP, em que os pais e alunos escolhem os seus representantes de forma secreta, controla o processo e condiciona a escolha dos elementos por ela selecionados como candidatos. Também parece transparecer aqui a ideia por parte da direção da incapacidade de os pais e alunos escolherem os seus representantes duma forma livre e secreta.

Em relação à eleição dos representantes dos pais (RPE), referem estes que, primeiramente, a diretora da escola (DE) convocou uma reunião com todos os encarregados e cada diretor de turma reuniu-se com os encarregados de educação da sua turma para que fossem escolhidos os representantes dos pais de cada turma. Este processo decorreu mediante uma eleição aberta onde cada pai ia indicando o pai que deveria representar a sua turma e assim os nomes dos encarregados que mais sobressaíram foram os escolhidos para representaram a turma:

Primeiro tivemos uma reunião entre encarregados de educação aqui com a diretora de turma, então devido a essa reunião que tivemos, então é a vez que me escolheram como pai de turma, sim, sim, escolheram-me através de voto, me escolheram de que ele deve ser o representante da turma. (RPEE.2)

Os RPEE referiram ainda que depois de serem eleitos como representantes de turma juntaram-se com todos os pais de turmas da escola e dirigiram-se ao gabinete da diretora da escola para que fossem escolhidos, de entre eles, aqueles que iriam representar como membros no Conselho de escola.

A DE também referiu que a escolha dos RPEE aconteceu em duas fases, uma em que foram convocados todos os encarregados e escolhidos os representantes de cada turma e uma segunda fase em que todos os representantes das turmas foram ter com a diretora no seu gabinete para que fossem escolhidos de entre trinta e dois pais, oito que pudessem fazer parte do conselho da escola como membros:

Para o nosso caso tivemos um encontro com pais e encarregados de educação, cada diretor de turma reuniu os pais e encarregados de educação e ali elegeu-se o pai e mãe de turma, na primeira fase então tivemos dezoito turmas para dizer que tivemos trinta e duas pessoas. (DE)

No mesmo dia eles vieram ter comigo e nos reunimos ali e fizemos a eleição de oito. Nós precisávamos de oito pelo menos, o que preconiza a formação ministerial dos conselhos, mais de um terço; então ali foram eleitos democraticamente oito pais. (DE)

Neste processo de eleição dos representantes dos pais e encarregados de educação ao nível do conselho, também pode-se notar uma divergência de opinião nos discursos dos entrevistados. Para três representantes dos encarregados de educação, a eleição decorreu duma forma aberta onde eram propostos de entre os pais alguns que poderiam representar no conselho e por unanimidade todos os outros foram concordando. Esta concordância por parte destes membros poderá ter a ver com o facto de a eleição ter decorrido duma forma aberta e na presença dos representantes da direção da escola, o que contribuiu para que os pais se sentissem pressionados a elegerem os candidatos que foram propostos pela escola. Uma das representantes dos pais e

encarregados de educação referiu que o processo da sua eleição decorreu mediante a votação secreta, isto é votação fechada onde os nomes propostos iam sendo escritos no quadro e cada representante de turma devia num papel escrever o nome do pai ou mãe que podia representar como membro do conselho.

A escolha dos representantes dos pais e encarregados de educação no conselho de escola de entre os pais e mães de turma parece revelar uma preocupação por parte da direção em tornar estes enquanto membros do conselho representantes ativos, na medida em que fazendo parte das atividades das turmas como representante, facilmente poderão levar os problemas apresentados pelos alunos e professores ao conselho de escola e poderão envolver-se com mais facilidade nos problemas da escola.

Esta estratégia da escola de escolher os elementos para o conselho de entre os representantes de turma, por um lado, parece ter contribuído para que estes membros se sentissem envolvidos com maior intensidade nos problemas da escola e nas atividades do conselho de escola, pois a maior parte dos representantes dos pais e encarregados de educação do conselho disseram que se sentem chamados a contribuir para o alcance dos objetivos da escola e a resolução dos problemas enfrentados pelos alunos. Por outro lado, podemos notar aqui uma certa centralização e monopólio por parte da direção da escola neste processo de eleição de alguns membros do conselho de escola como no caso da eleição dos RPEE, RA, uma vez que, nas duas fases da eleição dos representantes dos pais a direção da escola foi quem organizou e teve o controlo do processo, o que pode significar que os pais e encarregados foram coagidos a escolherem os representantes que a escola apresentou como candidatos. Também deveriam fazer parte do processo, elementos externos a escola como o coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica), um secretário e um vogal (MINED, 2006) para que o processo de eleição acontecesse duma forma transparente e aberta, o que não aconteceu.

No que se refere à eleição dos RP, o procedimento foi diferente da eleição dos RPEE. Afirma este representante que, primeiramente a escola colocou à disposição de todos os professores uma lista geral dos professores e posteriormente, mediante uma caixa que servia de urna, cada professor ia depositando um papel contendo o nome do professor que poderia representar no conselho. O passo a seguir foi contabilizar os votos e os nomes dos professores com maior número de votação que foram os selecionados pela direção para fazer parte do conselho de escola.

Esta diferença nos procedimentos em relação à eleição dos RPEE e dos RP pode ter a ver com o facto de os professores terem um nível de escolaridade maior em relação aos pais e encarregados de educação e terem também acesso e conhecimento dos regulamentos que orientam a constituição do conselho de escola, pois, de acordo com o manual do conselho de escola, a comissão formada para constituição dos elementos do conselho de escola é livre em optar por uma votação secreta ou aberta.

O presidente do conselho de escola também referiu que, à semelhança dos representantes dos pais e encarregados de educação, o processo da sua eleição

decorreu em dois momentos. Um primeiro momento em que foram escolhidos de entre os pais e encarregados de educação numa reunião convocada pela diretora os que poderiam representar a turma. De seguida, todos os representantes dos pais das turmas foram ter com a diretora no seu gabinete para serem eleitos os membros do conselho de escola. Foi então que o PCE foi eleito como membro do conselho e, posteriormente, na primeira reunião do conselho foi escolhido como presidente. A diretora também referiu que, depois de serem escolhidos todos os membros do conselho nomeadamente os RPEE, os RP, e da direção, tiveram uma primeira reunião onde foram eleitos através dum processo de votação fechada o PCE e a Secretária.

Os dados provenientes das atas do conselho de direção analisadas também referem que foi na primeira reunião do conselho que os membros escolheram o presidente do conselho, não estando explicitado no mesmo documento como decorreu o processo de eleição, o que poderia significar que o processo de eleição do presidente do conselho não foi transparente e existiu uma pressão para que os diversos membros do conselho escolhessem como presidente o representante dos pais. Entendemos que esta forma de eleição do presidente se aproxima muito da democracia elitista onde os procedimentos decisórios não são assegurados pelos eleitos, e o controlo dos governos pelos governados cedeu à ideia de um controlo dos governos pela burocracia, remetendo aos membros do conselho para a sua inevitável condição submissa e conformista apresentada por Estanque (2006). Esta eleição do PCE de entre os RPEE pode significar um receio por parte da direção da escola em eleger como presidente do conselho um dos RP e condicionar uma fraca participação dos pais e encarregados de educação e dos alunos ao nível das discussões no conselho, pois, percebendo que o presidente é um professor que no caso seria um elemento da direção, os pais e encarregados poderiam se sentir inibidos de poder contribuir. Também poderá ser uma estratégia usada pela escola, uma vez que sendo o PCE um dos representantes dos pais e encarregados ao nível das turmas, facilmente este pode se envolver nas atividades da escola e canalizar os problemas levantados pelos alunos e pais ao Conselho com maior flexibilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, pelos dados apresentados parece-nos possível afirmar que, por um lado, apesar dos membros do conselho terem sido escolhidos pelos atores que representam pela votação aberta, verifica-se aqui a existência duma democracia elitista (Lima, 1998) pressupondo-se, assim, que os membros dentro do conselho não garantem que a comunidade escolar participe, com igualdade de direitos, em todas as discussões e decisões no Conselho de escola, pois, ao existir uma certa imposição dos candidatos a serem eleitos principalmente do presidente do conselho, os restantes representados poderão ter sido coagidos a escolher os representantes. Por outro lado, e apesar deste processo de constituição do conselho decorrer, aparentemente, de uma forma transparente, parece haver indícios da existência de uma certa monopolização do processo por parte da diretora, na medida em que ela constitui um elemento-chave e parece

condicionar a eleição dos diferentes membros do conselho, não envolvendo os elementos externos à escola, como é o caso do coordenador da Zona de Influência Pedagógica (ZIP).

Em relação ao aparente monopólio e centralismo da diretora, esta poderá, portanto, influenciar no funcionamento do conselho, pois todos os membros colocam a figura da diretora como condição da sua eleição para membro do conselho e podem acreditar que, sendo ela quem criou as condições da sua eleição, é quem detém o poder ao nível da escola e do Conselho.

Quanto à ausência de alguns elementos externos e internos à escola como membros do conselho, nas entrevistas feitas aos vários membros do conselho, incluindo a DE, em nenhum momento eles fizeram referência a representantes da administração da escola e, apesar de a diretora ter afirmado que existe um representante da comunidade ao nível do conselho de escola, constatamos através das observações e das atas analisadas que estes atores não se fazem presentes no Conselho de escola. Quanto aos representantes da administração da escola e da comunidade, constatamos que a sua ausência deve-se ao facto de não serem escolhidos para fazerem parte do conselho.

A ausência dos representantes da comunidade e da administração vai contra o manual do conselho de escola e a legislação referente à constituição do conselho de escola que preconiza a participação de representantes da comunidade e da administração. Gonh (2004) afirma que na área da educação existe a tendência de restringir o universo de atores envolvidos no processo educacional a um segmento da comunidade educativa composta por dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas e esquecer-se da outra parte composta pelos pais e outros membros da comunidade local. Deste modo podemos afirmar que esta escola ao envolver os representantes dos alunos, pais e professores no conselho de escola e na gestão de alguns aspetos da escola e excluir os representantes da comunidade, apenas demonstra uma abertura parcial ao exterior e cinge-se a um Conselho de direção sem a participação de toda a comunidade educativa (Lourenço, 2008).

REFERÊNCIAS

- DOMINGOS, A. **Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização?** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2010.
- ESTANQUE, E. A questão social e a democracia no início do século XXI. **Revista Finisterra**, 55-56-57, 77-99, 2006.
- GOMEZ, M. B. **Educação moçambicana - história de um processo: 1926-1984.** Livraria Universitária. Maputo, 1999.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo.** Estoril: Principia editora, 2006.

LEMMER, E. (Coord.). **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editora, 2006.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. S. Paulo: Cortez, 1998.

LOURENÇO, L. P. **Envolvimento dos encarregados de educação na escola: conceções e práticas**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Lisboa, 2008.

MASSIMACULO, A. **Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2010.

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Regulamento geral das escolas do ensino básico**. Maputo: DINEG/MEC, 2003.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/2011): Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade**, 2006.

UACIQUETE, A. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. Maputo: Texto Editora, 2011.

VIEIRA, A. T et al. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR:

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung – Pós-doutora em Ciências Econômicas. Doutora e Mestre em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq e Pesquisadora Gaúcha. Docente dos cursos de Licenciatura, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle). E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco - Doutora e Mestre em Educação. Docente dos cursos de Licenciatura, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: luci@uri.edu.br

Prof. Dr. Mahomed Nazir Ibrahim - Doutorado em Ciências da Educação e Mestre em Administração e Gestão Educacional. Docente Associado, foi Coordenador do Doutorado em Inovação Educativa e Coordenador do Mestrado em Gestão e Administração da Educação da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: mibraimo@ucm.ac.mz

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS:

Adriana Steinmetz - Supervisora Educativa do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul-RS. Graduada em Pedagogia; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Gestão Educacional: Liderança, Estratégia e Inovação e Mestranda em Educação na Unilasalle.

Adriano Wolfman dos Santos Silva - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Nove de Julho de São Paulo.

Alana Mendes de Moura - Bolsista CAPES de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS). Membro do grupo de pesquisa "Capabilidades, Cognição e Desenvolvimento: por uma abordagem compatibilista para a Educação" onde desenvolve a dissertação "Educação, Gênero e Migração: Possibilidades de autonomia para mulheres imigrantes a partir de uma perspectiva interseccional". E-mail: alanamendesdemoura@gmail.com

Aline Kuhn - Professora na rede municipal de Esteio e mestranda em Educação na Universidade La Salle. E-mail: aline.202520745@unilasalle.edu.br

Ana da Silva - Mestranda. Professora de Educação infantil, educação especial e de anos iniciais. E-mail: anamaelidasilva@gmail.com

Ana Paula dos Santos - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Docente da rede de Educação Básica.

Bárbara Regina da Silva Schumacher - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). barbarasschumacher@gmail.com

Beatriz Teresinha Coscodai - Mestre em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: coscodai@uniarp.edu.br.

Bianca da Silva Machado - Mestranda em Educação. Universidade La Salle. E-mail: bianca.machado1032@unilasalle.edu.br.

Braulio Pedroso Fonseca - Mestrando em Educação na Universidade La Salle. Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: bpedrosofonseca@gmail.com

Cáren Michelem Machado Saraiva Garcia - Professora na rede municipal de Esteio e São Leopoldo, mestranda em Educação na Universidade La Salle. E-mail: carensaraiva@yahoo.com.br

Carine Garcia Barimarquer - Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas. E-mail: a100668@uri.edu.br.

Daniel Ernesto Stigliano – Pós-doutor em Ciências Econômicas; Doutor em Ciências da Educação. Coordenador do Mestrado em Gestão de Organizações Educativas na Universidad Nacional del Oeste (Argentina), Investigador Externo do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Integração e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidad de Buenos Aires. Coordenador Internacional da Rede Internacional de Universidades do Movimento Educativo Scholas, fundado pelo Papa Francisco. E-mail: danielernestostigliano@gmail.com

Darcília Lopes Lebron Vargas - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. É colaboradora na Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: darlebron@yahoo.com.br

Edgar Abrahão Pereira - Mestre em Educação. Universidade La Salle/Canoas. edgar.201820472@unilasalle.edu.br

Édina Cristina Rodrigues - Mestre em Ciências Ambientais. UnoChapecó. E-mail: edinarodriguesruaro@gmail.com

Elisabete Soares Peralta - Mestranda em Educação. Universidade UERGS. Professora de Atendimento Educacional Especializado elisabete-soares@uergs.edu.br

Emanuelli Coletti Barbosa - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Coordenadora pedagógica no Colégio La Salle Lucas do Rio Verde/MT. <https://lattes.cnpq.br/0855220191447756>

Erenice dos Santos Butzke Furquim - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: Erenice.furquin@prof.soulasalle.com.br

Ery Jardim - Doutor em Educação pela Universidade La Salle. Integra o Greening Education Partnership (GEP) UNESCO, colaborando com iniciativas de sustentabilidade e reorientação de currículos para atender às demandas educacionais do século XXI. E-mail: storage.ery@gmail.com

Fernando Damasceno Lima - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário de Araras/SP e Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Iteana de Botucatu/SP.

Filipi Vieira – Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: filipi.vieira05@gmail.com

Francisco Ganga-Contreras – Pesquisador da Universidade de Tarapacá, Chile. franciscoganga@academicos.uta.cl. <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>

Gabriel Porto César - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduado em Pedagogia e História pela Universidade La Salle de Canoas.

Gabriela Klein - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. E-mail: gabriela@escolaforkids.com.br

Gabrieli Schaffer - Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: a090415@uri.edu.br.

Gerusa Costa Gonçalves - Mestranda em educação, PPG em Educação, Bolsista Capes - Universidade La Salle Canoas. Licenciatura em Letras, Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia. E-mail: gerusapsico@gmail.com

Gláucia Silva da Rosa Johann - Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Canoas e integrante da Unidade de Tecnologia e Inovação da SME Canoas. E-mail: glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br.

Henrique Daniel de Souza - Bolsista CAPES de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), com graduação em Relações Internacionais pela mesma instituição. Atualmente, faz parte do grupo de pesquisa intitulado Capabilidades, Cognição e Desenvolvimento: por uma abordagem compatibilista para a Educação, onde pesquisa sobre o impacto da Encíclica Laudato si' e seus processos educativos na promoção da justiça social através da Abordagem das Capacitações. E-mail: henrique.202010553@unilasalle.edu.br

Igor Matheus de Souza Freitas - Mestrando em Educação pela Universidade La Salle Canoas.

Ingrid Nára Courtois - Ingrid Nára Courtois, Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Brasil. Atua na Rede La Salle de Educação Básica. <https://orcid.org/0009-0001-2482-2426>, E-mail: ingrid.201931512@unilasalle.edu.br

Isabelle Menezes Ferraz - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira, possui pós-graduação em Língua Portuguesa. E-mail: isabelle.202520343@unilasalle.edu.br

Ismenia da Silva Vieira - Mestre em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: ismeniamenu@hotmail.com.

Ivan Bechtold - Mestre em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Ivanbechtold@gmail.com

Ivan Fortunato - Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (IB/UNESP, 2018) e Doutor em Geografia (IGCE/UNESP, 2014). Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga, e docente permanente do PPGEd/UESB. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438> <https://orcid.org/0000-0002-1870-752>

Jane Kelli Mazzonetto - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora da rede municipal de ensino de Esteiro/RS. <http://lattes.cnpq.br/4812253437615490>

João Carlos da Silva Filho - Doutorando em Educação na Universidade La Salle. E-mail: joaocarlos.filho@lasalle.org.br

José Lucas Marques Duarte - Doutorando em Educação. Universidade La Salle (Bolsista CAPES). Orientador Educacional. E-mail: joselucas_91@yahoo.com.br

Julie Daniele Machado Rodrigues - Mestranda em Educação. Universidade LaSalle. Orientadora Pedagógica. E-mail: julie.rodrigues@prof.edu.sapucaiaodosul.rs.gov.br

Junior Schnorrenberger - Mestrando em Educação na Universidade La Salle - Canoas. E-mail: junior.200610946@unilasalle.edu.br

Larissa Rigo - Doutora em Comunicação Social pela PUCRS. Pós-doutoranda do PPGEDU, da URI, câmpus, Frederico Westphalen - RS; Brasil. E-mail: lary_rigo@yahoo.com.br

Laura Kasper - Mestranda em Educação na Universidade La Salle - Canoas. E-mail: laura.200720569@unilasalle.edu.br

Lenon de Souza Galves - Mestrando em educação, Licenciatura e Bacharel em Educação Física. Universidade La Salle Canoas. E-mail: lenon.202420667@unilasalle.edu.br

Letícia Azambuja Lopes - Doutora em Ciências. USP. E-mail: leazambuja@gmail.com

Liane Diniz Knak - Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Luciane Goergen Kobs - Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como servidora na Fundação Catarinense de Educação Especial. E-mail: a113717@uri.edu.br

Magda dos Santos Freitas - Pedagoga, Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal e Cultura do município de Pantano Grande. E-mail: magdafreitas2923@gmail.com.

Máiri Daniele München - Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como instrutora de dança e musicalização na infância no município de São Paulo das Missões. E-mail: a113492@uri.edu.br

Márcia Regina da Silva - Pós-doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Doutora em Educação. Docente da rede municipal de ensino de Esteio/RS. E-mail: sme.maresiasol@gmail.com

Maria de Fátima Brito Durães - Mestra em Educação. Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Reitora do Centro Universitário La Salle Manaus. E-mail: fatimabrduraes@gmail.com

Maria Rita Chaves dos Santos - Especialista em Educação Especial e Inclusiva. La Salle Zé Doca. E-mail: mariarita.santos@lasalle.org.br

Mariana Silva Freitas Dias Paiva - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: mariana.202113211@unilasalle.edu.br

Marilange de Lizandra Cunha Vieira - Mestranda na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Email: a110698@uri.edu.br.

Mariucha Oyarzabal - Mestranda em Educação na Unilasalle. E-mail: mariuchaoyarzabaldasilva@gmail.com

Matheus Teles Carneiro - Mestrando em Educação na Universidade La Salle. Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: mattheus.carneiro2010@gmail.com

Marcelo Pereira de Araújo - Doutorando em Educação do PPGEDU/UNILASALLE - paraujo.marcelo@gmail.com

Max Eduardo Vieira Sarubi - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas. Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior da Amazônia - IESA Faculdade Martha Falcão. Possui pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho com capacitação para magistério pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade Damásio de Jesus. E-mail: max.202520355@unilasalle.edu.br

Mayara Cristina Pelin - Especialista em Arquitetura Sustentável, Arquiteta e Urbanista. Mestranda em Educação Unilasalle Canoas. E-mail: Mayara.pelin@unilasallelucas.edu.br

Melissa Votre - Mestranda em Educação na Universidade La Salle - Canoas. E-mail: melissa.202520357@unilasalle.edu.br

Meriele Mendes da Silva - Meriele Mendes da Silva, Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8885-1824> e e-mail: meriele.silva@gmail.com

Monique da Silva Soares - Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Natália Brun - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: natalia.brun@prof.soulasalle.com.br

Paloma Falcão Amaya - Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Professora de História. paloma.falcao@prof.soulasalle.com.br.

Patricia Rodrigues de Almeida - Doutoranda em Educação na Universidade La Salle, Canoas/RS - Brasil. Bolsista Capes/Prosup. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060> e E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

Patricio Viancos-González - Coordenador do Programa de Administración Pública - Departamento de Ciencias Económicas e Empresariales da Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas - Universidad de la Serena, Chile. patricio.viancosg@userena.cl. <https://orcid.org/0000-0003-4550-3608>

Rafael Dutra da Rosa - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduado em Teologia pela Universidade La Salle, possui pós-graduação em Gestão de Pessoas e Gestão de Pastoral. E-mail: rafael.202032355@unilasalle.edu.br

Regina Maria Teixeira - Doutoranda na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI. Email: a113449@uri.edu.br.

Renata Cristina Teixeira da Silva - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas. Graduada em Matemática pelo Centro Universitário Nove de Julho de São Paulo

Ricardo Figueiró Cruz - Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Colaborador da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: ricardo.202112780@unilasalle.edu.br

Roberto Carlos Ramos - Doutor com Pós-doutorado em Educação. Pesquisador colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação e Inovação da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br

Romilianne Cavalcante Pessôa - Doutoranda em Educação do PPGEDU/UNILASALLE - romilianne@hotmail.com

Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob - Mestranda em Educação. Pedagoga Psicopedagoga E-mail: sabrina.202420690@unilasalle.edu.br

Sandra Jardim de Menezes Ferreira - Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS (2025). Professora de Língua Portuguesa na Rede La Salle e na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Vinculada ao grupo de pesquisa em Cultura de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia na Educação e Memória Social UNILASALLE/CNPq. ORCID <https://orcid.org/0009-0000-1173-6732>.

Sheila Beatriz Ost - Doutora em Educação na Universidade La Salle - bolsista da Prefeitura Municipal de Canoas, RS. Mestre em Educação. Professora da Rede Pública de Educação Básica de Canoas, RS. E-mail: sheila.ost@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6512-8772>

Silvana Garcia da Silva - Mestranda em Educação na Universidade La Salle bolsista Capes/PROSUP. E-mail: silvana.199220103@unilasalle.edu.br

Simone Ouriques - Supervisora Educativa do Colégio La Salle Sobradinho, de Brasília-DF. Graduada em Pedagogia; Letras – Inglês; Especialista em Educação Infantil, em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Orientação Educacional, Gestão Administrativa e Especialista em Gestão Educacional: Liderança, Estratégia e Inovação e Mestranda em Educação na Unilasalle.

Sue Ellen Lia Viñas dos Santos - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: sue.202321701@unilasalle.edu.br

Tamires Roos dos Santos - Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). roostamires.roos@gmail.com

Tatieli da Gama Prestes - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Bolsista Capes/Prosup. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do estado do RS. professora.tatieli@gmail.com

Terezinha de Jesus Araújo Castro - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Colaboradora da Rede La Salle de Educação Básica. E-mail: terezinha.castro@lasalle.org.br

