ENSINAR, APRENDER, TRANS FORMAR

HORIZONTES CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO

SANDRIELLE CARDOSO
FRANCÉLI BRIZOLLA
ORGANIZADORAS

Triálogo

Sandrielle Cardoso
Francéli Brizolla
Organizadoras

Ensinar, Aprender, Transformar: Horizontes Contemporâneos na Educação

Triálogo
SABER EM MOVIMENTO

Título
Ensinar, Aprender, Transformar:
Horizontes Contemporâneos na Educação

Organizadoras
Sandrielle Cardoso e Francéli Brizolla

ISBN: 978-65-83349-11-8
DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar

Publicado por
Triálogo
Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Julho de 2025
Atualização: Outubro de 2025

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano
Universidade Federal do Pampa

Prof.ª Dr.ª Lucia Giraffa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla
Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet
Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Maria Ligia Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

E59
Ensinar, aprender, transformar : horizontes contemporâneos na educação [recurso eletrônico] / organizadoras Sandrielle Cardoso e Francéli Brizolla. — 1. ed. — Porto Alegre : Triálogo, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-11-8

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Educação – Aprendizagem. I. Cardoso, Sandrielle. II. Brizolla, Francéli.

CDD23: 370.71

F-0311252

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais
© 2025 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação
Vozes plurais, horizontes comuns: um panorama do ensinar e aprender hoje **6**
Sandrielle Cardoso e Francéli Brizolla

Inovação e Tecnologia no Ensino de Psicologia: repensando a aprendizagem **9**
Michele Fröhlich Marquetto e Elisabete Cerutti

Inteligência Artificial no Moodle: caminhos para a inovação pedagógica no ensino de Administração **19**
Marcelo Gonçalves de Sousa e Sandra Dutra Piovesan

Uma prática formadora na Educação Infantil **28**
Ana Caroline Soares

Educação Humanizadora e Cultura de Paz: reflexões sobre a Agenda 2030 da ONU a partir de Paulo Freire e Kay Pranis **42**
Nívea dos Santos Marques, André de Azambuja Maraschin e Renata Hernandez Lindemann

Articulações entre Pedagogia, Psicologia e a experiência da gestação: um olhar sobre o cuidado e a educação de mulheres **52**
Káren Avila

Semana do Livro Infantil: uma inspiração no Percurso 06 – O Cotidiano na Educação Infantil – livros, acervos e ambientes – LEEI /SUL **64**
Ana Caroline Soares e Charlene Silva Gonçalves Dummer

Hora do Conto - Incentivando à experiência literária na Educação Infantil **73**
Ana Caroline Soares e Luciele Gonçalves Peres Albuquerque

Gestão Democrática e Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas à luz dos quatro pilares da UNESCO 83
Anelise dos Anjos e Nívea dos Santos Marques

Educação emocional para idosos como prevenção do estresse em contexto pandêmico 92
Káren Avila

Currículo e práticas escolares: a Educação Física reproduz ou combate o racismo estrutural? 100
Maicon Soares Ferreira

Educar para sentir: o ensino das emoções em contextos de acolhimento institucional 109
Káren Avila

O Preço da Beleza: a química dos cosméticos como estratégia CTS no Ensino de Ciências 117
Alexander Ferreira Oliveira

Meritocracia, Barreiras Atitudinais e Justiça Social: desafios da educação pública brasileira diante da judicialização do direito à educação 126
Luma Costa Minotto Pereira, Liliane Martins Costa e Victória Fernandes Carvalho

Pesquisa e Extensão no Ensino Superior: Caminhos para Ensinar, Aprender e Transformar em Tempos de Conexão e Complexidade 136
Marilene Vaz Silveira e Rita Luciana Saraiva Jorge

Meritocracia e Justiça Social no Ensino Superior Brasileiro: contradições e possibilidades para uma educação emancipatória 144
Luma Costa Minotto Pereira e Pérson Teixeira Bueno

Sobre as autoras e autores 154

Apresentação

Vozes plurais, horizontes comuns: panorama do ensinar e aprender hoje

Vivemos um momento de efervescência na educação. Antigas fórmulas, que por décadas nortearam o fazer pedagógico, já não dão conta das complexidades, velocidades e demandas de um mundo em constante reconfiguração tecnológica e social. A urgência por transformação bate à porta das salas de aula, exigindo um diálogo aberto, crítico e multifacetado. É com este espírito de construção coletiva que a obra **Ensinar, Aprender, Transformar: Horizontes Contemporâneos na Educação** se apresenta. Esta obra é, antes de tudo, um ponto de encontro. Fiel ao título que norteia esta apresentação, reunimos aqui vozes plurais, autoras e autores que trazem sua bagagem, seu campo de pesquisa e suas inquietações sobre diversas temáticas educacionais.

O fio condutor que amarra esta obra é a crença inabalável no poder da educação como força motriz de transformação social e humana. Cada capítulo é um convite a repensar o óbvio, desafiar o *status quo* e vislumbrar novos caminhos para a tríade essencial que dá nome ao livro.

Abrindo a obra, o capítulo intitulado **Inovação e Tecnologia no Ensino de Psicologia: repensando a aprendizagem** mergulha na urgência de adaptar o ensino superior às transformações digitais e sociais. O texto defende que inovar, neste contexto, vai muito além de simplesmente adotar novas ferramentas tecnológicas; trata-se de uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas. Focando especificamente no curso de Psicologia , as autoras exploram como metodologias ativas são essenciais para formar profissionais mais críticos e reflexivos.

O segundo capítulo, **Inteligência Artificial no Moodle: caminhos para a inovação pedagógica no ensino de Administração**, aborda a integração estratégica da Inteligência Artificial (IA) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle. O estudo foca no campo da Administração, explorando como essa combinação tecnológica pode personalizar a aprendizagem e potencializar o protagonismo discente. A partir de um levantamento bibliográfico, os autores demonstram que a IA no Moodle pode aprimorar o desempenho acadêmico e as habilidades de raciocínio analítico dos alunos.

Intitulado como **Uma prática formadora na Educação Infantil**, o capítulo três discute a identidade e a urgência de uma prática formadora na Educação Infantil. O texto aborda a necessidade de superar a histórica dicotomia entre 'cuidar' e 'educar' , defendendo que o professor deve ser um profissional reflexivo , capaz de planejar e mediar experiências que respeitem a cultura e o desenvolvimento integral da criança. O capítulo enfatiza a importância de alinhar o trabalho pedagógico à Teoria Histórico-Cultural para promover a humanização e a aprendizagem significativa desde a primeira infância.

O quarto capítulo, **Educação Humanizadora e Cultura de Paz: reflexões sobre a Agenda 2030 da ONU a partir de Paulo Freire e Kay Pranis**, propõe a educação como um caminho urgente para a reconstrução da vida coletiva, estabelecendo um diálogo entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

e o pensamento de Freire e Pranis. Os autores defendem que, enquanto o primeiro oferece um arcabouço ético-político da conscientização e da emancipação, o segundo apresenta práticas concretas, como a escuta ativa e a corresponsabilidade, que materializam esses princípios.

Articulações entre Pedagogia, Psicologia e a experiência da gestação: um olhar sobre o cuidado e a educação de mulheres, o quinto capítulo, explora a gestação como fenômeno que transcende a dimensão biológica, sendo profundamente atravessado por aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos. O texto critica o modelo histórico predominantemente biomédico do cuidado pré-natal, que negligencia a experiência subjetiva e as demandas emocionais da mulher. A autora defende a necessidade de uma abordagem integral para potencializar o cuidado.

O capítulo seis, **Semana do Livro Infantil: uma inspiração no Percurso 06 – O Cotidiano na Educação Infantil livros, acervos e ambientes – LEEI /SUL**, apresenta uma experiência prática desenvolvida em uma turma de Pré II, em uma escola de Educação Infantil no Rio Grande do Sul. O texto descreve a execução do projeto, inspirado no programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, que teve o intuito de celebrar a Semana do Livro, buscando transcender a mera contação de histórias, integrando a literatura de forma significativa ao cotidiano das crianças.

Intitulado como **Hora do Conto - Incentivando à experiência literária na Educação Infantil**, o sétimo capítulo defende que a experiência literária na Educação Infantil vá além da mera contação de histórias, constituindo-se enquanto prática dialógica e significativa capaz de ampliar os conhecimentos das crianças sobre a cultura escrita. As autoras ressaltam a importância de a criança se reconhecer como leitora e autora, propondo um enriquecimento das interações sociais e do ambiente para que o domínio da linguagem escrita seja um processo de desenvolvimento cultural e subjetivo.

O capítulo oito, **Gestão Democrática e Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas à luz dos quatro pilares da UNESCO**, examina a escola pública como espaço de direitos e emancipação social, destacando que ela deve trascender a tradicional 'transmissão de conteúdos' e tornar-se um território de construção coletiva do conhecimento e desenvolvimento integral. O capítulo conclui que uma gestão participativa constitui o eixo fundamental para garantir uma inclusão escolar efetiva, que valorize a diversidade humana em todas as suas dimensões.

Educação emocional para idosos como prevenção do estresse em contexto pandêmico, o nono capítulo, foca nas implicações psicossociais do envelhecimento, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, que impôs isolamento e elevou os riscos população idosa. O texto aborda o aumento de doenças emocionais e psíquicas, defendendo a Educação Emocional como ferramenta de prevenção e promoção da saúde mental. A autora sugere que as práticas socioemocionais podem mitigar o estresse e a solidão e transformar o processo de envelhecer em uma experiência mais plena e saudável.

O capítulo 10, **Currículo e práticas escolares: a Educação Física reproduz ou combate o racismo estrutural?**, traz ao centro do debate a disciplina de Educação Física como campo de disputas sociais e identitárias, questionando o seu papel no combate ao racismo estrutural, que se manifesta sutil e explicitamente nas práticas escolares e conteúdos curriculares. Argumenta-se que a escola, enquanto espaço de reprodução e produção de saberes, precisa de uma pedagogia que não só promova a igualdade racial e valorize a diversidade cultural, mas que seja antirracista.

Décimo primeiro capítulo, **Educar para sentir: o ensino das emoções em contextos de acolhimento institucional** traz um olhar sobre o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes

que vivem em instituições de acolhimento, defendendo o ensino intencional das emoções como ferramenta de desenvolvimento emocional. Ao ensinar a reconhecer, nomear e manejar sentimentos, o trabalho pedagógico nos serviços de acolhimento oportuniza que essas crianças e adolescentes construam autonomia, estabeleçam vínculos seguros e transformem suas narrativas de vida.

O capítulo 12, **O Preço da Beleza: a química dos cosméticos como estratégia CTS no Ensino de Ciências**, relata uma experiência pedagógica inovadora desenvolvida no contexto do Ensino Médio. O autor demonstra que, ao analisar a composição, a produção e os impactos socioambientais dos cosméticos, os estudantes desenvolvem senso crítico, capacidade de resolução de problemas e um projeto de vida alinhado à reflexão sobre o consumo e as implicações éticas da ciência. A estratégia de aproximar o conhecimento científico do cotidiano dos alunos promove ainda uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Meritocracia, Barreiras Atitudinais e Justiça Social: desafios da educação pública brasileira diante da judicialização do direito à educação, o décimo terceiro capítulo, aborda a contradição central da educação brasileira: a promessa de igualdade de oportunidades versus a reprodução histórica de desigualdades sob a égide da meritocracia. Ao trazer o conceito de barreiras atitudinais, o trabalho propõe uma reflexão profunda sobre as atitudes e práticas que reforçam a desigualdade, defendendo uma educação pública que seja, de fato, um instrumento de justiça social e transformação.

O capítulo 14, **Pesquisa e Extensão no Ensino Superior: Caminhos para Ensinar, Aprender e Transformar em Tempos de Conexão e Complexidade**, mergulha na percepção e vivência dos estudantes universitários sobre a tríade indissociável de ensino, pesquisa e extensão. Com base em uma pesquisa aplicada com alunos, o capítulo revela um cenário paradoxal: enquanto há uma alta valorização simbólica da pesquisa e extensão, a participação efetiva é baixa, atravessada por barreiras como a falta de tempo, o conflito com o trabalho e a carência de informação institucional.

Encerrando a coletânea, **Meritocracia e Justiça Social no Ensino Superior Brasileiro: contradições e possibilidades para uma educação emancipatória**, critica o discurso que naturaliza o sucesso individual sem considerar as desigualdades estruturais, argumentando que a meritocracia funciona como um mecanismo de legitimação da exclusão. Os autores defendem o fortalecimento de políticas afirmativas e a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam a justiça social, garantindo que a universidade seja, de fato, um espaço de democratização e transformação.

Que estas páginas inspirem novas práticas e reforcem o compromisso com a educação que realmente transforma, reconhecendo que em vozes plurais reside a força para construir horizontes comuns.

Boa leitura!

Sandrielle Cardoso[1]
Francéli Brizolla[2]

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduaçaõ em Ensino (Unipampa). Especialista em Alfabetização e Letramento (Faculdade Iguaçu) e em Neuropsicopedagogia (Faculdade Iguaçu). Licenciada em Pedagogia (Urcamp).

2 Doutora e Mestre em Educação (UFRGS). Licenciada em Educação Especial (UFSM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Unipampa). Vice-Reitora da Universidade Federal do Pampa (2023-2027).

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.1

Inovação e Tecnologia no Ensino de Psicologia: repensando a aprendizagem

Michele Fröhlich Marquetto
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, michelemarquetto@urcamp.edu.br

Elisabete Cerutti
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, beticerutti@uri.edu.br

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio contínuo de se adequar às rápidas transformações tecnológicas e às novas demandas sociais. Como aponta Francisco Imbernón (2016), em *A Inovação Educacional no Ensino do Futuro*, inovar no contexto educacional vai muito além da simples adoção de novas tecnologias. Trata-se de uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas, orientada para proporcionar um ensino mais significativo, dinâmico e alinhado com as necessidades e expectativas dos estudantes. No âmbito da Psicologia, essa renovação assume um papel ainda mais crucial, considerando que a formação de profissionais críticos e reflexivos demanda metodologias que estimulem a participação ativa, a autonomia intelectual e a construção colaborativa do conhecimento.

Nesse contexto, a inovação pedagógica, potencializada pelas tecnologias digitais, desponta como um elemento central na transformação do ensino de Psicologia. A adoção de metodologias ativas — como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação — favorece um ensino mais interativo, contextualizado e próximo da realidade dos estudantes. Além disso, recursos digitais, como plataformas educacionais, simulações virtuais e sistemas de inteligência artificial, oferecem experiências de aprendizagem imersivas, promovendo uma educação prática, flexível e adaptada aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A personalização proporcionada pelas tecnologias educacionais fortalece não apenas a construção do conhecimento, mas também o protagonismo estudantil, consolidando os alunos como agentes ativos

no processo formativo. O acesso diversificado a materiais e ferramentas digitais amplia as possibilidades pedagógicas, promovendo a inclusão e a democratização do conhecimento. Contudo, a introdução de tecnologias no ensino da Psicologia requer uma abordagem estratégica e crítica, que assegure a efetividade pedagógica e evite o risco da instrumentalização superficial dos recursos digitais.

Para que a inovação pedagógica seja bem-sucedida, é imprescindível investir na formação contínua dos educadores, capacitando-os para integrar criticamente os recursos tecnológicos às práticas docentes. Além disso, a curadoria criteriosa de conteúdos digitais e a avaliação de sua aplicabilidade são fundamentais para garantir que as tecnologias atuem como instrumentos de aprendizagem significativa, e não apenas como acessórios ao ensino tradicional.

A mudança no paradigma educacional também impacta diretamente a relação entre professores e estudantes. Modelos de ensino mais dinâmicos e interativos redefinem o papel do docente, que passa de transmissor do conhecimento a mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Essa transição exige a criação de ambientes colaborativos que fomentem habilidades essenciais, como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas — competências indispensáveis à formação profissional em Psicologia e outras áreas do saber.

Este artigo propõe-se a abordar três eixos fundamentais para a compreensão da inovação educacional no ensino da Psicologia: Desvendando a Inovação Pedagógica, que explora as bases conceituais e teóricas da inovação; Ensino de Psicologia na Era Digital, que analisa o impacto das tecnologias na formação acadêmica; e Metodologias Ativas para o Ensino de Psicologia, que apresenta estratégias inovadoras para qualificar o processo de aprendizagem. A partir dessas perspectivas, busca-se compreender como a inovação pedagógica pode não apenas responder às demandas contemporâneas, mas também impulsionar uma formação profissional mais qualificada e alinhada às exigências do Século XXI.

Desvendando a Inovação Pedagógica

Em um cenário global marcado por transformações constantes, a educação enfrenta o imperativo de se reinventar para preparar os estudantes para um futuro incerto e complexo. Conforme salienta Francisco Imbernón (2016), inovar na educação implica promover mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, indo além da simples incorporação de ferramentas tecnológicas. Trata-se de construir um ensino mais significativo, flexível e conectado com as demandas emergentes da sociedade contemporânea.

Mas, afinal, o que define a inovação pedagógica? Para Carbonell (2002), inovar não se restringe à modernização de práticas preexistentes; envolve a introdução de mudanças intencionais, estruturadas e sustentáveis que promovam uma transformação real e profunda no processo educativo. A inovação rompe com o status quo, desafiando modelos tradicionais e abrindo espaço para novas formas de aprendizagem que privilegiam a autonomia do estudante, a personalização do ensino e a construção

coletiva do conhecimento. Esse movimento exige metodologias que respeitem as singularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que estimulam o pensamento crítico e a inserção contextual dos conteúdos.

No ensino superior, a necessidade de inovação pedagógica se evidencia ainda mais. Christensen (2013), em *Universidade Inovadora*, argumenta que as instituições de ensino devem buscar modelos educacionais centrados na personalização, flexibilidade e acessibilidade. No campo da Psicologia, por exemplo, a combinação entre abordagens pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, colaborativo e alinhado com as competências exigidas pelo mercado profissional contemporâneo.

A implementação de metodologias ativas — como a aprendizagem baseada em problemas, projetos interdisciplinares e estudos de caso — associadas ao uso de plataformas digitais, realidade virtual e simulações interativas, favorece experiências de aprendizagem mais imersivas, significativas e eficazes. A cultura organizacional das instituições, nesse contexto, desempenha papel central na promoção da inovação. Pesquisadores como Slaughter e Leslie (1997) e Clark (1998) destacam que universidades inovadoras são aquelas que estimulam a experimentação, o empreendedorismo acadêmico e a adaptação constante às novas realidades educacionais.

Clark (1998) propõe cinco elementos essenciais para transformar uma universidade em uma instituição inovadora: flexibilidade curricular; criação de unidades acadêmicas dinâmicas que transcendem fronteiras organizacionais; diversificação das fontes de financiamento; estímulo ao espírito inovador; e uma cultura institucional aberta à mudança. Essa visão encontra respaldo na abordagem de Etzkowitz (2004), que enfatiza a necessidade de interação sinérgica entre universidade, indústria e governo, por meio do modelo da tríplice hélice, para impulsionar a inovação educacional mediante a capitalização do conhecimento.

A integração das tecnologias digitais ao ensino da Psicologia, mediante plataformas de aprendizagem online, inteligência artificial e simulações interativas, transforma o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais envolvente, contextualizado e eficaz. Essas estratégias favorecem o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais fundamentais para a atuação profissional, como pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades de comunicação. Assim, o processo educativo ultrapassa as fronteiras físicas da sala de aula, configurando-se como uma experiência contínua e acessível em múltiplos contextos.

O papel do professor, nesse processo, sofre uma profunda reconfiguração: o docente deixa de ser um mero transmissor de conhecimento, assumindo o papel de mediador e facilitador da aprendizagem. Para isso, é imprescindível que os educadores tenham acesso a formação continuada e recursos pedagógicos que lhes permitam integrar criticamente novas tecnologias e metodologias ativas ao ensino. A valorização do professor como agente de transformação é, portanto, condição essencial para o êxito da inovação pedagógica.

Outro aspecto fundamental refere-se à adaptação das formas de avaliação acadêmica. Modelos

tradicionais, centrados na memorização e em provas escritas, muitas vezes não são capazes de captar as competências desenvolvidas em ambientes de aprendizagem inovadores. Nesse sentido, a adoção de avaliações formativas — como portfólios digitais, projetos colaborativos e autoavaliações — é crucial para acompanhar o progresso dos estudantes de forma mais holística e significativa.

Por fim, a inovação educacional deve estar acompanhada de políticas institucionais que assegurem equidade e inclusão no acesso às tecnologias. Caso contrário, corre-se o risco de acentuar desigualdades preexistentes. Investimentos em infraestrutura digital, capacitação gratuita e desenvolvimento de estratégias de ensino híbrido são indispensáveis para garantir que a inovação pedagógica seja um vetor de democratização do conhecimento, e não um fator de exclusão. A superação das barreiras à inovação — como a resistência à mudança, a necessidade de formação docente contínua e as desigualdades no acesso tecnológico — demanda um planejamento estratégico e reflexivo, orientado para uma reestruturação efetiva dos processos educativos.

Ensino de Psicologia na Era Digital

O ensino de Psicologia na era digital configura uma mudança paradigmática no campo educacional, impulsionada pela disseminação das inovações tecnológicas e pelo crescente protagonismo das metodologias pedagógicas ativas. Em um cenário marcado por aceleradas transformações sociais e tecnológicas, torna-se imperativo repensar os modelos tradicionais de ensino, a fim de atender às novas exigências da sociedade e da formação profissional.

Como salienta Imbernón (2016), inovar na educação transcende a mera adoção de ferramentas digitais; implica uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, orientada para um aprendizado mais interativo, colaborativo e alinhado às necessidades do Século XXI. Assim, a incorporação dessas mudanças no ensino de Psicologia potencializa a construção de um processo formativo mais dinâmico, flexível e centrado no estudante.

As tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades educacionais, superando as limitações físicas das salas de aula convencionais e possibilitando novas formas de construção do conhecimento. Ferramentas como plataformas de aprendizagem online, recursos de gamificação, simulações interativas e aplicações baseadas em inteligência artificial criam experiências educacionais mais imersivas, personalizadas e acessíveis. Contudo, o uso dessas tecnologias deve estar fundamentado em sólidas teorias da aprendizagem.

A perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (2001) destaca a importância da mediação social no processo de construção do conhecimento, ressaltando que a aprendizagem ocorre no contexto das interações e do compartilhamento de experiências. No ensino da Psicologia, o uso das tecnologias digitais pode potencializar esses princípios, ao estimular a colaboração entre estudantes e professores e ao promover ambientes educacionais mais inclusivos e participativos.

A abordagem dialógica e emancipatória de Paulo Freire (2013) também oferece importantes contribuições para a reflexão sobre a inovação pedagógica no ensino de Psicologia. Sua concepção de educação como prática libertadora coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, enfatizando a importância da interação crítica e reflexiva. No ambiente digital, tal perspectiva pode ser operacionalizada por meio de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e fóruns interativos, transformando a tecnologia em uma ferramenta que amplia e enriquece a experiência de aprendizagem.

Ademais, a adoção dessas abordagens inovadoras se torna indispensável frente aos desafios contemporâneos, como a diversidade de perfis estudantis e as barreiras socioeconômicas que dificultam o acesso à educação. O ensino remoto e híbrido, viabilizado pelas tecnologias digitais, oferece maior flexibilidade e acessibilidade, promovendo a inclusão de estudantes que enfrentam dificuldades no modelo presencial tradicional. Recursos como inteligência artificial, softwares de apoio à escrita acadêmica e plataformas de acessibilidade também contribuem para o desenvolvimento de competências, atenuando desigualdades educacionais e proporcionando uma aprendizagem mais equitativa.

A capacitação contínua dos docentes emerge como requisito essencial para a implementação bem-sucedida dessas inovações. Como salienta Imbernón (2016), a inovação educacional exige uma mudança cultural que redefine o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento. Investir na formação docente, portanto, é indispensável para garantir que as novas metodologias sejam aplicadas de maneira crítica, ética e eficaz.

Ainda, a inovação pedagógica deve estar alinhada a princípios de equidade, ética e respeito à diversidade. O ensino de Psicologia, por lidar com temas relacionados ao comportamento humano, requer uma abordagem educacional humanizada e sensível às diferenças. A tecnologia, nesse contexto, deve ser um meio para potencializar a compreensão crítica e empática, nunca um fim em si mesma.

Por fim, é imprescindível promover avaliações sistemáticas das metodologias e tecnologias adotadas, a fim de assegurar que, de fato, promovem aprendizagens significativas. Pesquisas empíricas e análises qualitativas e quantitativas podem orientar a identificação de boas práticas e a adequação das estratégias às necessidades reais dos estudantes. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências socioemocionais — como empatia, resiliência e inteligência emocional — deve ser contemplado, preparando futuros profissionais para atuarem de forma ética, crítica e sensível às demandas sociais.

Dessa maneira, compreender a inovação educacional no ensino de Psicologia como uma transformação estrutural e não apenas como uma modernização tecnológica é essencial para assegurar um impacto duradouro na formação profissional. A integração das perspectivas de Imbernón (2016), Vygotsky (2001) e Freire (2013) reforça a concepção da educação digital como espaço de interação, reflexão e construção ativa do conhecimento, consolidando o ensino da Psicologia como um campo crítico, inovador e comprometido com a formação de profissionais preparados para os desafios de uma sociedade em permanente transformação.

Metodologias Ativas para o Ensino de Psicologia

No atual cenário do Ensino Superior, as metodologias pedagógicas desempenham um papel crucial na reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem. Francisco Imbernón (2016), em *A Inovação Educacional no Ensino do Futuro*, argumenta que a inovação educacional não se restringe à mera incorporação de tecnologias, mas exige uma transformação estrutural nas formas de construção e compartilhamento do conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias essenciais para promover uma educação dinâmica, centrada no estudante e capaz de responder aos desafios de um mundo em constante transformação. Por meio dessas abordagens, os estudantes assumem um papel de protagonismo no processo educativo, ampliando suas capacidades reflexivas, críticas e interventivas.

De modo geral, as metodologias ativas caracterizam-se pela inversão da lógica tradicional do ensino, deslocando o foco da transmissão unidirecional de conteúdos para práticas que fomentam a participação ativa, a experimentação e a autonomia dos estudantes. Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) destacam que tais metodologias estimulam a aprendizagem baseada em experiências concretas, resolução de problemas complexos e colaboração entre pares. No contexto do ensino de Psicologia, essas abordagens são particularmente relevantes, pois propiciam a aplicação direta dos referenciais teóricos a situações reais, promovendo a construção de um saber mais profundo, significativo e contextualizado. Ademais, a utilização de ferramentas tecnológicas potencializa esses processos, disponibilizando recursos como plataformas interativas, simulações clínicas e ambientes virtuais de aprendizagem.

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (2001) oferece uma base teórica sólida para compreender a eficácia das metodologias ativas. Para o autor, a aprendizagem ocorre de modo privilegiado por meio da interação social, mediada por instrumentos culturais e linguísticos. Assim, a adoção de metodologias que incentivem o diálogo, a colaboração e a resolução conjunta de problemas contribui para uma internalização mais efetiva do conhecimento. No ensino de Psicologia, práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL) e o Team-Based Learning (TBL) promovem o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional, como o pensamento crítico, a tomada de decisão, a empatia e a capacidade de intervenção em contextos clínicos e institucionais.

Complementarmente, Paulo Freire (2013) oferece uma perspectiva fundamental ao destacar a necessidade de uma educação libertadora e dialógica, que promova a autonomia, a criticidade e o protagonismo do estudante. Essa visão pedagógica converge com as metodologias ativas, que visam descentralizar o papel do professor e posicionar o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. A integração das tecnologias digitais amplia significativamente esse potencial, favorecendo processos educacionais mais interativos, acessíveis e contextualizados, ajustados às demandas e complexidades da contemporaneidade.

No ensino de Psicologia, a implementação de estratégias inovadoras, como o estudo de casos, debates

mediados por plataformas digitais e simulações práticas, possibilita aos estudantes vivenciar, de maneira ativa e reflexiva, os dilemas éticos e desafios enfrentados na atuação profissional. Tais abordagens não apenas enriquecem a dimensão técnica da formação, mas também promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais indispensáveis, como a escuta qualificada, a empatia e a capacidade de manejo das relações interpessoais. Nesse sentido, a articulação entre inovação pedagógica e recursos tecnológicos representa um avanço significativo na qualificação dos futuros psicólogos, preparando-os para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa, globalizada e tecnologicamente mediada.

Pesquisas como as de Morosini e Fernandes (2014) corroboram a importância dessas abordagens para a formação docente e discente na Psicologia, evidenciando que a adoção de metodologias ativas favorece um ensino mais contextualizado, engajador e pertinente às demandas contemporâneas do Ensino Superior. Diante dos desafios atuais, torna-se imperativo adotar práticas que promovam o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas e interpessoais, indispensáveis para a formação de profissionais qualificados e socialmente comprometidos. O uso de tecnologias educacionais, como laboratórios virtuais, plataformas adaptativas e ambientes de simulação, confere maior flexibilidade ao ensino, permitindo sua personalização conforme as necessidades e especificidades de cada estudante.

Outro aspecto relevante para a inovação pedagógica no ensino de Psicologia é a promoção da interdisciplinaridade. A articulação entre diferentes campos do saber favorece uma compreensão mais ampla, crítica e integrada dos fenômenos psicológicos, capacitando os estudantes a enfrentarem problemas complexos que demandam múltiplos olhares e abordagens. Estratégias como projetos interdisciplinares e metodologias híbridas potencializam uma aprendizagem significativa, conectando teoria e prática de maneira criativa e contextualizada. Tal perspectiva fortalece não apenas a formação acadêmica, mas também estimula a criatividade, a inovação e o pensamento sistêmico dos estudantes.

Imbernón (2016) sustenta que a inovação educacional deve ser concebida como uma transformação cultural profunda, que extrapola a mera adoção de tecnologias e envolve uma mudança paradigmática na forma de conceber e praticar o ensino. Assim, a implementação de metodologias ativas no ensino de Psicologia não deve ser encarada apenas como uma resposta às novas configurações digitais, mas como uma oportunidade valiosa para ressignificar as práticas docentes, tornando-as mais inclusivas, participativas e alinhadas com os desafios e possibilidades do mundo contemporâneo.

As diretrizes propostas por Debaldo e Blasius (2020) oferecem um referencial prático importante para os educadores que desejam incorporar essas inovações em suas práticas pedagógicas. A articulação entre teoria e prática contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais estimulantes, colaborativos e efetivos, nos quais os estudantes participam ativamente da construção de seu próprio saber. Assim, ao adotar metodologias inovadoras e integrá-las de forma estratégica ao processo educativo, o ensino de Psicologia potencializa não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também contribui decisivamente para a formação de profissionais humanizados, críticos e socialmente engajados, aptos a intervir com competência e sensibilidade nas complexas dinâmicas do Século XXI.

Considerações finais

A inovação pedagógica e a incorporação de tecnologias digitais no ensino de Psicologia representam uma transformação profunda na maneira como os futuros profissionais são preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade. O contexto educacional atual demanda abordagens que transcendam o modelo tradicional de ensino, priorizando metodologias que promovam uma aprendizagem mais dinâmica, crítica e reflexiva. Francisco Imbernón (2016) enfatiza que a inovação educacional não se limita à utilização de novas tecnologias, mas implica uma mudança estrutural na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e assimilado. O processo educativo, portanto, deve estar alinhado às novas demandas sociais e profissionais, exigindo dos educadores uma postura mais flexível, colaborativa e orientada à construção ativa do saber.

As metodologias ativas, fundamentadas nos aportes teóricos de Paulo Freire (2013) e Lev Vygotsky (2001), evidenciam a centralidade do protagonismo estudantil e da interação social na construção do conhecimento. A substituição de modelos tradicionais por práticas que incentivam a participação ativa dos estudantes — como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e simulações virtuais — possibilita um ensino mais engajante e conectado às exigências do mercado profissional e da sociedade contemporânea. O emprego de ferramentas tecnológicas amplia o acesso ao conhecimento, flexibiliza os processos de aprendizagem e favorece a personalização, contribuindo decisivamente para uma formação mais inclusiva e democrática.

Entretanto, como alerta Imbernón (2016), a inovação educacional não pode ser reduzida à simples digitalização dos conteúdos. A tecnologia, quando integrada ao ensino, deve estar associada a estratégias pedagógicas bem fundamentadas, que fomentem a interação, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, a formação docente constitui um fator decisivo para a implementação eficaz da inovação pedagógica. É imprescindível que os professores estejam preparados para mediar esse novo modelo educacional, incorporando metodologias ativas e recursos digitais de maneira crítica, criativa e reflexiva. Imbernón (2016) destaca a importância da formação continuada, ressaltando que a inovação será efetiva apenas se acompanhada de um compromisso permanente com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Além da capacitação docente, é fundamental que a inovação educacional seja acompanhada por um planejamento pedagógico estruturado, que integre metodologias ativas e recursos tecnológicos de forma estratégica e intencional. A adoção indiscriminada de tecnologias, sem um propósito pedagógico claro, corre o risco de resultar em práticas fragmentadas e ineficazes. Assim, é essencial que as instituições de ensino desenvolvam currículos que incorporem a inovação de maneira sistêmica, garantindo transformações que sejam, de fato, estruturais e não meramente superficiais. A adequação das práticas avaliativas a essas novas metodologias também é imprescindível, assegurando que o processo de aprendizagem seja acompanhado de modo significativo e coerente com os objetivos educacionais.

Outro desafio relevante refere-se à adaptação das instituições acadêmicas à nova realidade educacional. Isso exige investimentos robustos em infraestrutura tecnológica — como plataformas de ensino interativas, acesso de qualidade à internet e equipamentos adequados —, bem como a promoção de uma cultura institucional que estimule o uso criativo das tecnologias e a adoção de metodologias ativas. É necessário construir ambientes educacionais que favoreçam a experimentação, valorizem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e incentivem a colaboração entre estudantes e professores.

Nesse contexto, a inovação no ensino de Psicologia não deve ser concebida apenas como uma adaptação às novas realidades tecnológicas, mas como uma necessidade premente para a formação de profissionais qualificados, críticos e preparados para lidar com a complexidade do mundo atual. Como destaca Imbernón (2016), o ensino do futuro depende de uma profunda reconfiguração das práticas docentes, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos, interdisciplinares e conectados com os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea.

Portanto, a integração de metodologias ativas e tecnologias digitais ao ensino superior não é apenas uma tendência promissora, mas uma exigência para a consolidação de um modelo educacional mais eficaz, inclusivo e alinhado às demandas do Século XXI. A inovação educacional deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve o comprometimento dos educadores, a participação ativa dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas que promovam uma formação humanizada, crítica e socialmente engajada. Apenas assim será possível assegurar um ensino de Psicologia que prepare futuros profissionais para atuar de maneira ética, criativa e inovadora no cenário contemporâneo.

Agradecimentos

À minha filha, Ana Clara, minha eterna inspiração e força. Agradeço, do fundo do coração, pela sua compreensão nos momentos em que a minha presença física foi limitada pelos compromissos acadêmicos. Sua paciência, carinho e incentivo constante foram fundamentais para que eu seguisse firme nesta jornada. Você me ensinou, com sua alegria e amor incondicional, a importância de persistir e acreditar, mesmo diante dos desafios.

À minha orientadora, professora Elisabeti Cerutti, expresso minha mais profunda gratidão pela orientação atenta e incansável ao longo de todo o percurso deste mestrado. Sua dedicação em me guiar com rigor científico, sempre instigando novos olhares e perspectivas sobre a pesquisa, foi essencial para o amadurecimento deste trabalho. Muito obrigada pela generosidade, competência e apoio contínuo, que fizeram desta trajetória um processo de intenso aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

Referências

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHRISTENSEN, C. M., EYRING, H. J. **Universidade Inovadora**. Barueri, SP: HSM, 2013.

CLARK, B. R. **Criando Universidades Empreendedoras**: Caminhos Organizacionais de Transformação. Paris: IAU Press, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

IMBERNON, Francisco. **A inovação educacional no ensino do futuro**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de Souza; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.2

Inteligência Artificial no Moodle: caminhos para a inovação pedagógica no ensino de Administração

Marcelo Gonçalves de Sousa
Universidade Federal do Pampa, marcelosousa.aluno@unipampa.edu.br

Sandra Dutra Piovesan
Universidade Federal do Pampa, sandrapiovesan@unipampa.edu.br

Introdução

A revolução digital vem transformando profundamente o cenário educacional, desafiando instituições, docentes e discentes a repensarem práticas, metodologias e recursos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, duas frentes tecnológicas se destacam por seu impacto crescente: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle, e a Inteligência Artificial (IA). Quando integradas de forma estratégica e pedagógica, essas ferramentas podem potencializar o protagonismo discente, promover personalização da aprendizagem e estimular as possibilidades de aumento da inovação no ensino superior. Assim, o uso de ferramentas de IA em pesquisas, análises de dados e plataformas de aprendizagem indica uma mudança substancial em direção às tecnologias digitais na educação (Ocen *et al*., 2025).

No campo da Administração, marcado por constantes mudanças nos cenários organizacionais e pela exigência de competências analíticas, criativas e colaborativas, o uso pedagógico da IA dentro de plataformas como o Moodle abre novas perspectivas. Este estudo propõe-se a explorar justamente esses caminhos: como a IA pode ser aplicada no Moodle para fortalecer a inovação das práticas pedagógicas, promover o engajamento dos estudantes e qualificar a formação na área de Administração. Por exemplo, o Moodle é descrito como um "sistema de gerenciamento de aprendizagem" e a sua integração com a IA melhora o desempenho acadêmico dos alunos, bem como o raciocínio analítico e as habilidades de tomada de decisão, tendo um papel no aprendizado personalizado (Kassenkhan; Moldagulova; Serbin, 2025).

Este estudo apresenta uma reflexão fundamentada em pesquisas recentes e tem o objetivo de contribuir com docentes, pesquisadores e gestores educacionais que buscam compreender e implementar soluções pedagógicas alinhadas às demandas da educação contemporânea. Desta maneira, os processos de ensino devem ser adequados às demandas de uma sociedade a cada dia mais digitalizada, conectada e com problemas complexos. A lacuna na formação dos docentes é ainda um desafio substancial para que os educadores sejam preparados com as habilidades fundamentais na adoção das tecnologias emergentes, sendo também importante pensar na reformulação curricular e na necessidade de incluir habilidades digitais que promovam um conteúdo educacional mais dinâmico e flexível, mas sem negligenciar a exigência de equanimidade no acesso à educação, de modo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de se beneficiar dessas ferramentas. Assim, os ambientes educacionais devem ser inclusivos e interativos, adaptados às necessidades dos estudantes do século XXI (Mena-Guacas *et al.*, 2025). Na próxima seção evidenciaremos como o nosso estudo teórico foi desenvolvido para, posteriormente, identificar as principais conclusões deste trabalho.

Desenvolvimento

O presente trabalho foi desenvolvido através de um levantamento feito na base de dados Dimensions no dia 27/06/2025 utilizando-se a seguinte string: (“artificial intelligence” OR “AI”) AND “Moodle” AND (“higher education” OR “university”) AND (“business education” OR “management education” OR “business administration”) AND (“pedagogical innovation” OR “teaching innovation” OR “educational innovation”). Além disso, foram aplicados os seguintes filtros: Search in: Full data; Publication Type: Article; Open Access: All OA; Publication Year: 2025. A pesquisa resultou em 16 publicações potencialmente úteis para o estudo (Figura 1).

Figura 1. Levantamento inicial



Fonte: elaborado pelos autores.

Os dez artigos a seguir (Quadro 1) foram excluídos com base na sua menor aderência aos critérios de inclusão, especialmente no que se refere ao foco direto em Inteligência Artificial no Moodle para inovação pedagógica no ensino de Administração.

Quadro 1. Artigos excluídos

Artigo	Justificativa
The impact of digital hybrid education model on teachers' engagement and academic performance in the context of Kazakhstan	O artigo avalia a eficácia de um modelo educacional híbrido digitalmente aprimorado na melhoria da performance acadêmica e engajamento. Embora envolva tecnologia e ensino superior, não tem como foco principal a Inteligência Artificial como motor da inovação, nem faz menção ao Moodle ou ao ensino de Administração.
Visualizing digital transformation in entrepreneurship education: a bibliometric analysis study from 2018 to 2022	Este estudo é uma análise bibliométrica sobre a mudança digital na educação em empreendedorismo. Embora relevante para o desenvolvimento digital em educação, não foca na estruturação da Inteligência Artificial como mecanismo de inovação pedagógica nem se alinha com o contexto do Moodle ou do ensino de Administração de forma aprofundada.
Filling the gap in K-12 data literacy competence assessment: Design and initial validation of a questionnaire"	Este estudo dá ênfase no desenvolvimento e validação de um questionário com finalidade de avaliar a alfabetização em dados (data literacy) em professores do ensino fundamental e médio (K-12), apesar de mencionar o crescimento de tecnologias baseadas em IA. Sua aplicação não é no ensino superior, Moodle ou Administração.
Enhancing Content Marketing Design through Design Thinking and the TPACK Framework	Embora trate de um processo de aprendizagem online e um framework pedagógico (TPACK), o foco está no "design de marketing de conteúdo" para empreendedores sociais, utilizando design thinking. Não há um foco explícito em Inteligência Artificial ou no Moodle, e a área de aplicação é distante do ensino de Administração.
From Generalization to Personalization: Designing a Personalized ESP Teaching Model in a Vietnames Private University Context	Este artigo foca no design de um modelo de ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) personalizado, com integração digital. No entanto, não aborda explicitamente a Inteligência Artificial como um componente central do modelo, nem se relaciona com a plataforma Moodle ou especificamente com o ensino de Administração.
Career Adaptability and Career Construction as Mediating Variables Between Hardiness and Vocational Identity	Este artigo está somente focado em adaptabilidade de carreira e identidade vocacional dentro da teoria da construção da carreira.
Configuring Video-Based Learning and Online Learning Experience To Shape Students' Satisfaction	Este estudo explora a satisfação do estudante com a aprendizagem com base em vídeo e experiências online de aprendizagem. Contudo, não investiga ou menciona o papel da Inteligência Artificial nesse processo, nem se relaciona com a plataforma Moodle ou com a inovação pedagógica específica na área de Administração.
Integrating technology in physical classrooms: The impact of game-based response systems on student learning experience	O artigo analisa o impacto de sistemas de resposta baseados em jogos em salas de aula físicas em escolas secundárias. Não aborda a Inteligência Artificial como um elemento central para a inovação pedagógica, nem a plataforma Moodle, nem o ensino de Administração.
New model to evaluate innovation in Higher Education institutions	O artigo propõe um modelo abrangente para avaliar Instituições de Ensino Superior (IES) no tocante à inovação. Apesar de tratar de inovação educacional, o foco está na avaliação e em dimensões amplas de gestão, programas e parcerias, sem detalhar a aplicação direta de IA para inovação pedagógica ou a sua relação com o Moodle ou o ensino de Administração.
Gamification as a tool for developing digital competence in higher education: Theory, practice, and implementation guidelines	O artigo explora a gamificação como ferramenta para desenvolver a competência digital no ensino superior. Embora a gamificação possa ser complementada por IA, o foco principal do estudo não é a Inteligência Artificial, nem há menção ao Moodle ou ao ensino de Administração.

Fonte: elaborado pelos autores, com suporte da inteligência artificial Gemini.

Na mesma data, o segundo momento da pesquisa foi executar uma triagem dos trabalhos a serem incluídos no estudo. Isso foi feito por meio da inteligência artificial Gemini (Versão 2.5 Flash), aplicando-se o seguinte PROMPT: "com relação ao tema "Inteligência Artificial no Moodle: caminhos para a inovação pedagógica no ensino de Administração" quais artigos anexos são relevantes para incluir no estudo? justifique.". Os artigos considerados relevantes para o nosso estudo (Quadro 2) foram selecionados com base nos seguintes critérios principais:

- **Foco em Inteligência Artificial (IA) e seu impacto na educação**: Os artigos exploram a adoção da IA, como ChatGPT, machine learning, redes neurais artificiais, learning analytics, educational data mining e sistemas inteligentes de tutoria, no âmbito educacional.
- **Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem**: Os estudos esclarecem de que maneira a IA e as tecnologias da atualidade aprimoram a dinâmica no âmbito de ensino-aprendizagem, a motivação dos estudantes e a forma como pensam criticamente, além de valorizar sua experiência educacional, promovendo um ambiente de estudo mais personalizado e propício para a interação.
- **Aplicabilidade ao Ensino Superior e Educação em Administração**: Embora alguns artigos tenham um foco mais amplo ou em outras áreas (literatura, filosofia da educação), os conceitos abordados sobre o uso da IA para otimizar a performance acadêmica, a tomada de decisões estratégicas na academia e a transformação pedagógica são diretamente aplicáveis e valiosos para a inovação no ensino de Administração. A menção de "business education" em um dos artigos reforça essa relevância.
- **Temas Relacionados a Tecnologia e Dados na Gestão Acadêmica**: A inclusão de artigos sobre "Business Intelligence e análise de dados" na gestão acadêmica de instituições de ensino universitário destaca a relevância de dados e tecnologias na otimização de processos e experiências no âmbito da aprendizagem, essenciais para a inovação no contexto pedagógico.
- **Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional**: Os artigos abordam a transformação educacional por meio de tecnologias da atualidade e a integração da IA nas salas de aula para o enriquecimento do ensino e da aprendizagem, fornecendo feedback adaptativo e imediato.

Após essa triagem, 6 artigos foram incluídos no estudo por não terem sido excluídos e atenderem a, pelo menos, um ou mais dentre os critérios de inclusão estabelecidos. Desta maneira, foi, então, realizada a etapa de extração dos dados por meio da inteligência artificial Elicit.

O próximo passo foi a elaboração de fichamentos por meio do Gemini. A preferência pela utilização dessa inteligência artificial e não do ChatGPT foi devido à limitação na quantidade de análises diárias, o que exigiria o upgrade para o ChatGPT Plus que não estava disponível para os autores no momento do estudo, sendo mais viável realizar toda a tarefa gratuitamente através da

ferramenta de IA do Gemini. Como suporte para a organização dos artigos e fichamentos, adotou-se o software Zotero – Versão 7.0.16 (64-bit).

A etapa subsequente culminou na leitura dos dados levantados anteriormente para compreensão de como a inteligência artificial integrada ao Moodle poderia apoiar a inovação pedagógica na área de Administração.

Quadro 2. Artigos selecionados

Artigo	Critério de Inclusão Atendido
Redefining Literature Education: The Role of ChatGPT in Undergraduate Courses	• Foco em Inteligência Artificial (IA) e seu impacto na educação • Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem • Aplicabilidade ao Ensino Superior e Educação em Administração • Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional
Evolution, topics and relevant research methodologies in business intelligence and data analysis in the academic management of higher education institutions. A literature review	• Foco em Inteligência Artificial (IA) e seu impacto na educação • Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem • Aplicabilidade ao Ensino Superior e Educação em Administração • Temas Relacionados a Tecnologia e Dados na Gestão Acadêmica • Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional
Confucius's Pragmatic Educational Philosophy: Insights for Holistic Innovation in Vietnamese Education in the Digital Era	• Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem • Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional
Gamification and Artificial Intelligence in Education: A Review of Innovative Approaches to Fostering Critical Thinking	• Foco em Inteligência Artificial (IA) e seu impacto na educação • Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem • Aplicabilidade ao Ensino Superior e Educação em Administração • Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional
Educational Transformation Through Emerging Technologies: Critical Review of Scientific Impact on Learning	• Foco em Inteligência Artificial (IA) e seu impacto na educação • Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem • Aplicabilidade ao Ensino Superior e Educação em Administração • Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional
Artificial intelligence in higher education institutions: review of innovations, opportunities and challenges	• Foco em Inteligência Artificial (IA) e seu impacto na educação • Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem • Aplicabilidade ao Ensino Superior e Educação em Administração • Temas Relacionados a Tecnologia e Dados na Gestão Acadêmica • Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional

Fonte: elaborado pelos autores, com suporte da inteligência artificial Gemini.

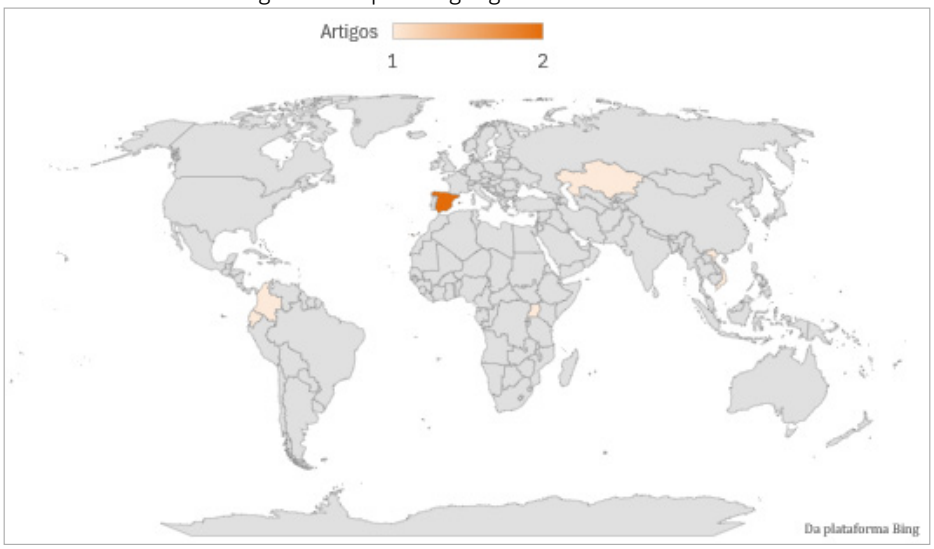
O critério mais presente entre os artigos selecionados é a "Relevância para Inovação Pedagógica e Processos de Ensino-Aprendizagem" e a "Consideração de Tecnologias Emergentes e Transformação Educacional". Ambos os critérios são abordados em todos os artigos da pesquisa.

Os estudos analisados abrangem artigos de vários continentes e países (Figura 2), sendo que dois deles se originam na Ásia (Vietnã e Cazaquistão), um apenas na Europa (Espanha), um em conjunto na Europa (Espanha) e América do Sul (Colômbia), um somente na América do Sul (Equador) e um na África (Uganda). Assim, foi possível constatar que há uma predominância em três continentes e que a Espanha foi o país com mais estudos dessa temática. No âmbito da América do Sul, identificamos uma proximidade de países situados mais ao norte do continente. Além disso, constatamos que nenhum dos artigos foi originado no Brasil e que existem continentes sem publicações acerca do assunto dentro dos critérios de busca definidos na base de dados Dimensions, tais como América do Norte e Oceania.

Porém, é importante mencionar que no artigo do Equador há menção de tendências geográficas da pesquisa Business Intelligence e análise de dados no ensino superior com publicações predominantes nos Estados Unidos e na Europa. O estudo ressalta, desta maneira, a maior necessidade de inclusão de outras regiões, tais como África e América do Sul (Correa-Peralta; Vinueza-Martínez; Castillo-Heredia, 2025).

Com o apoio do Gemini, foi elaborada uma categorização dos artigos conforme as Áreas de Conhecimento da CAPES (Quadro 3).

Figura 2. Dispersão geográfica dos estudos



Fonte: elaborado pelos autores.

Na categorização pelas áreas de conhecimentos da CAPES, identificamos que a área predominante é a de Ciências Humanas, aparecendo em 5 dos 6 artigos analisados. Assim, a área de Ciências Sociais Aplicadas, na qual o ensino de Administração se situa, é abordada em duas publicações.

Quadro 3. Áreas de Conhecimento dos artigos

Artigo	Áreas de Conhecimento CAPES
Redefining Literature Education: The Role of ChatGPT in Undergraduate Courses	• Linguística, Letras e Artes (Letras - Literatura / Línguas Estrangeiras Modernas) • Ciências Humanas (Educação/Tecnologias Educacionais
Evolution, topics and relevant research methodologies in business intelligence and data analysis in the academic management of higher education institutions. A literature review	• Ciências Sociais Aplicadas (Business Intelligence, Análise de Dados na Gestão Acadêmica)
Confucius's Pragmatic Educational Philosophy: Insights for Holistic Innovation in Vietnamese Education in the Digital Era	• Ciências Humanas (Filosofia, com aplicações em educação e tecnologia)
Gamification and Artificial Intelligence in Education: A Review of Innovative Approaches to Fostering Critical Thinking	• Ciências Humanas (Educação) • Ciências Exatas e da Terra (Ciência da Computação) • Multidisciplinar (Tecnologias Educacionais)
Educational Transformation Through Emerging Technologies: Critical Review of Scientific Impact on Learning	• Ciências Humanas (Educação com foco em Tecnologias Educacionais)
Artificial intelligence in higher education institutions: review of innovations, opportunities and challenges	• Ciências Humanas (Educação) • Ciências Sociais Aplicadas (Administração) • Ciências Exatas e da Terra (Ciência da Computação/Sistemas de Informação)

Fonte: elaborado pelos autores, com suporte da inteligência artificial Gemini.

Conclusões

O estudo demonstra que o ChatGPT pode aprimorar significativamente a análise de textos e favorecer um ambiente que ostente uma aprendizagem mais interativa, podendo gerar narrativas coerentes, ricas tematicamente e linguisticamente claras, além de poder aumentar o interesse dos alunos e seu senso de autonomia de aprendizagem. Embora existam preocupações com a autenticidade e os vieses da IA, sugere-se que o uso cuidadoso da tecnologia pode complementar métodos de ensino tradicionais (Bellot; Plana; Baran, 2025). No contexto do Moodle, isso abre caminhos para a criação de cenários de negócios complexos, simulações ou até mesmo casos de estudos gerados por inteligência artificial, permitindo que os alunos de Administração explorem diferentes resultados e desenvolvam habilidades de tomada de decisão. Outra perspectiva é a criação de atividades colaborativas onde os alunos interagem com conteúdo gerado por IA para resolver problemas de gestão. No Moodle ainda é possível projetar atividades que incentivem o pensamento crítico e o julgamento avaliativo dos alunos sobre os resultados da IA, como pedir que os alunos de Administração analisem e revisem planos de negócios gerados por inteligência artificial, garantindo que seja uma ferramenta de apoio e não um substituto para o pensamento humano do empreendedor.

A inteligência artificial pode ainda ser adotada nas análises de dados, subsidiando na otimização da gestão acadêmica e na melhoria da experiência do estudante (Correa-Peralta;

Vinueza-Martínez; Castillo-Heredia, 2025). Esses insights são aplicáveis ao ensino de Administração, permitindo inovações pedagógicas baseadas em dados. Por exemplo, ao ser alimentada diretamente com os dados brutos (notas, frequência etc.), a IA pode identificar padrões e prever quais estudantes estão em risco de desistência do curso. Além disso, com base nas atividades de utilização do Moodle, respostas de exercícios e no desempenho dos estudantes nas avaliações, o professor pode utilizar a IA para sugerir um e-mail para o aluno, indicando materiais extras para um tópico específico. O docente poderia também pedir apoio da IA para elaboração de materiais didáticos de suporte para temas em que os alunos tenham mais dificuldades ou que possam complementar os assuntos vistos em sala e disponibilizá-los no Moodle. Assim, o Moodle é um Learning Management System (LMS) fundamental na educação da atualidade e pode ser modernizado para oferecer materiais de aprendizagem, testes e feedback imediato, tornando o aprendizado mais flexível (Dung, 2025).

A gamificação e a IA também são vistas como recursos que se complementam no desenvolvimento de um pensar mais crítico (Kassenkhan; Moldagulova; Serbin, 2025). Por exemplo, um professor de Administração poderia dividir a turma em equipes para analisar um problema complexo de uma empresa. As equipes postariam as suas decisões de alocação de orçamento ou estratégias de marketing em um fórum no Moodle. A partir daí, o docente utilizaria a IA em sala para fornecer um feedback instantâneo sobre as consequências a curto e longo prazo dessas decisões, além de estabelecer uma pontuação de 0 a 10 para cada equipe. O grupo com a maior nota no ranking receberia como prêmio uma caixa de chocolate pelo desempenho. Se houvesse empate, os grupos vencedores fariam a divisão da premiação. Posteriormente, os grupos fariam a leitura de todas as postagens do fórum e dos feedbacks recebidos para fazer uma reflexão final sobre as soluções propostas. Esse exemplo mostra que Sistemas de Gestão de Aprendizagem (LMS), como o Moodle, transformam ambientes educacionais, facilitando a interação digital entre professores e alunos. Além disso, a IA é uma ferramenta fundamental para individualizar o aprendizado, analisar a performance estudantil e adaptar o conteúdo às especificidades de cada educando (Mena-Guacas *et al*., 2025).

Finalmente, podemos concluir que a IA aprimora as experiências no âmbito da aprendizagem, sendo ainda cruciais para a pesquisa, mas também permitem a personalização de estratégias de ensino, possibilitando a inclusão e conteúdos mais acessíveis, impulsionando a inovação educacional; porém, possui desafios como preocupações éticas e questões de integridade e fabricação de dados (Ocen *et al*., 2025). O professor de Administração pode utilizar a IA para recomendar materiais que contemplem as necessidades específicas dos alunos, além de abrir fóruns de discussão no Moodle que possibilitem o debate sobre a ética na tomada de decisão para prepará-los em suas futuras carreiras. A própria IA pode ser usada para produzir um pequeno dilema ético empresarial, podendo inclusive envolver até mesmo o uso da inteligência artificial tanto no âmbito acadêmico quanto nas organizações, para que os alunos possam debater e refletir sobre essa temática. Por fim, o docente deve incentivar a pesquisa e a inovação, propondo projetos que possibilitem o uso da IA para impulsionar novas soluções e modelos de negócios

em um contexto de gestão cada vez mais turbulento e incerto com o qual os estudantes irão se deparar na sua trajetória profissional, ao mesmo tempo em que os conscientiza sobre a necessidade de verificar a confiabilidade e a veracidade das informações geradas com a utilização da inteligência artificial.

Referências

BELLOT, A. R.; PLANA, M. G.-C.; BARAN, K. A. Redefining Literature Education: The Role of ChatGPT in Undergraduate Courses. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, [*s. l.*], , p. 1–17, 2025. https://doi.org/10.1007/s40593-025-00497-3.

CORREA-PERALTA, M.; VINUEZA-MARTÍNEZ, J.; CASTILLO-HEREDIA, L. Evolution, topics and relevant research methodologies in business intelligence and data analysis in the academic management of higher education institutions. A literature review. **Results in Engineering**, [*s. l.*], v. 25, p. 103782, 2025. https://doi.org/10.1016/j.rineng.2024.103782.

DUNG, B. X. Confucius's Pragmatic Educational Philosophy: Insights for Holistic Innovation in Vietnamese Education in the Digital Era. **Griot: Revista de Filosofia**, [*s. l.*], v. 25, n. 2, p. 58–67, 2025. https://doi.org/10.31977/grirfi.v25i2.5293.

KASSENKHAN, A. M.; MOLDAGULOVA, A. N.; SERBIN, V. V. Gamification and Artificial Intelligence in Education: A Review of Innovative Approaches to Fostering Critical Thinking. **IEEE Access**, [*s. l.*], v. 13, p. 98699–98728, 2025. https://doi.org/10.1109/access.2025.3576147.

MENA-GUACAS, A. F.; LÓPEZ-CATALÁN, L.; BERNAL-BRAVO, C.; BALLESTEROS-REGAÑA, C. Educational Transformation Through Emerging Technologies: Critical Review of Scientific Impact on Learning. **Education Sciences**, [*s. l.*], v. 15, n. 3, p. 368, 2025. https://doi.org/10.3390/educsci15030368.

OCEN, S.; ELASU, J.; AARAKIT, S. M.; OLUPOT, C. Artificial intelligence in higher education institutions: review of innovations, opportunities and challenges. **Frontiers in Education**, [*s. l.*], v. 10, p. 1530247, 2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1530247.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.3

Uma prática formadora na Educação Infantil

Ana Caroline Soares
Secretaria Municipal de Educação de Bagé, anacaroline01soares@gmail.com

Introdução

A Educação Infantil tida como a Educação de crianças compreendendo a faixa etária de zero a cinco anos de idade no Brasil, vive uma grande expansão cheia de expectativas e questionamentos se por um lado vive uma grande expansão em torno do crescente número de matrículas e das mudanças curriculares que vem sofrendo ao longo dos anos, busca-se também uma identidade profissional. Ambas as situações vivem grandes mudanças sofrendo uma revisão contemporânea e cultural ao longo dos anos no sentido de ensinar e de aprender em uma sociedade cada vez mais técnica. Para darmos continuidade ao nosso texto é importante contextualizarmos os aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. Foram mais de cem anos vividos de dicotomia no Brasil entre 1875 e 1985 a educação infantil era dividida entre o cuidar para os pobres que englobava crianças de zero a seis anos apoiadas por monitores não formados que exerciam a função de apoiar às famílias ou a mãe trabalhadora, o Educar era para a classe mais abastada "os ricos" que frequentavam a pré-escola e o jardim de infância com idade de 04 a 06 anos de idade , os profissionais que atendiam essas crianças tinham formação e as atividades desenvolvidas eram ligadas a socialização e ao brincar visando garantias de resultados no ensino fundamental. Infelizmente as dicotomias fizeram e ainda fazem parte da nossa história, na perspectiva da Educação Infantil, perspectivas que passam por assistencialistas e higienistas ou uma concepção na perspectiva de preparação para a etapa posterior de ensino.

Já nos encontramos no século XXI e durante as últimas décadas novas abordagens sobre a infância, novas legislações surgiram, como a Constituição do Direito das Crianças e do Adolescente, que possibilitaram mudanças na Constituição Federal e na elaboração de uma nova concepção de bebês e crianças bem pequenas. Deste período em diante surgiram muitas legislações que normatizam a ação docente nesta etapa de ensino da Educação Básica, sendo assim é imprescindível que os profissionais que

atuam na Educação Infantil tenham conhecimento dos processos históricos, econômicos, sociais, culturais em que nossos bebês estão imersos. Muito mais do que conhecer esses processos o professor de Educação Infantil tem que incorporar as diferenças e singularidades de cada criança ao projeto pedagógico, para assim garantirmos a igualdade de direitos e oportunidades dentro do espaço educativo.

Ser docente na Educação Infantil está sempre entre o ensinar e o aprender entre o cuidar e o educar e nesta perspectiva se constitui o Professor da Educação Infantil, uma conquista histórica na constituição desta etapa como primeira da educação básica, e um compromisso que se encontra em processo de consolidação a partir dos diferentes marcos legais que vêm surgindo ao longo dos anos. Dentro dessa proposta de novas diretrizes e formação para os profissionais que atuam na Educação Infantil surge o Curso de Formação Continuada, que faz parte do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, realizado com base no Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil-LEEI. Assim o Ministério da Educação evidencia seu compromisso com a Educação Infantil, buscando evidenciar sua preocupação com a primeira infância, propondo uma formação específica para a 1ª etapa da Educação Básica.

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil tem o intuito de fortalecer o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem oral, leitura e escrita das crianças constitui-se em uma proposta de formação profissional que utiliza a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático, foi desenvolvido em 15 estados e mais o Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Ofertando a formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida.

Como uma das Formadoras Municipais do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil da Região Sul, buscou-se neste texto refletir sobre o papel do que é ser docente na Educação Infantil, relatando uma experiência que buscou valorizar a Identidade deste profissional a partir deste momento refletir qual é o nosso papel na Educação Infantil, propomos experiências permeadas por atividades lúdicas e reflexivas, um espaço de discussão, quanto mais sabemos, mais temos clareza de que podemos saber mais, nesse sentido consideramos que a formação continuada de professores é fundamental, pois para quem tem como objetivo a formação humana de crianças e adultos o conhecimento teórico é um pressuposto.

Fundamentação Teórica

A Educação Infantil vem adquirindo espaço fundamental ao longo dos anos no campo político, social, acadêmico e profissional, muitas concepções acerca da criança e seu desenvolvimento tem surgido e apontam para a redefinição do papel do atendimento educativo. Mudanças essas

fundamentais, que integram as diversas necessidades das crianças, sendo que o cuidar e o educar se tornam funções indissociáveis, é necessário qualificar o trabalho de cuidar/ educar como um momento particular do processo educativo, que se conecta de forma orgânica a uma educação básica de qualidade para todos. Nesta perspectiva da indissociabilidade do educar e o cuidar, as instituições de educação infantil têm o papel de oferecer as condições fundamentais para satisfazer as necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças, promovendo a ampliação das experiências vivenciadas por elas e a apropriação de significados e conhecimentos delas decorrente (Machado, 1999). O binômio educar e cuidar é uma relação revestida de dialogicidade entre os sujeitos, numa concepção transformadora e emancipadora. É uma prática educativa contextualizada, pois parte das necessidades das pessoas. Assim como, diferenciar o papel das professoras de educação infantil dos demais profissionais, configurando assim uma atividade com características específicas do trabalho docente, envolvendo um lugar de afetividade e acolhimento das crianças. As concepções e significados que compõem a visão das professoras da Educação Infantil, determinam o modo de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos. Desse modo, é importante favorecer as professoras, a possibilidade de refletir sobre suas concepções, a fim de provocar novos olhares, interações e ações.

Neste momento de reestruturação das políticas públicas é relevante debatermos sobre a Educação Infantil, de forma a compreender a necessidade de incorporar e articular concepções inerentes à educação da infância, especificidades como o cuidar e educar, na formação continuada do professor que atua nesta etapa da Educação Básica.

Buscando alguns autores ressaltamos as contribuições de Oliveira-Formosinho (2002) que aborda algumas dimensões a serem pensadas acerca da ação profissional, permitindo assim caracterizar a singularidade profissional das educadoras da Educação Infantil. 1) Nos coloca as características da criança pequena, "globalidade, vulnerabilidade e dependência da família", os aspectos afetivo, cognitivo e social biológico precisam ser considerados como indissociáveis; reconhecer a vulnerabilidade da criança e sua consciência sociopsicológica. 2) Das características das ações desempenhadas pelas educadoras e a articulação entre cuidar e educar 3) Da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas com a criança, família e diferentes profissionais da instituição 4) Da integração a interação: "entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos" (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 138).

Diante de tais afirmações, torna-se necessário o papel da formação continuada como fundamental no processo de desenvolvimento da professora da Educação Infantil. Oliveira-Formosinho (2002, p. 162) ainda ressalta que:

> Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afectos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os

> sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem a profissão. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 162)

A compreensão do valor e do papel da formação docente na Educação Infantil implica repensar sua efetivação e os impactos delas decorrentes para a organização de propostas pedagógicas que se concretizem em situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dessa forma, Rubem Alves nos leva a refletir sobre o processo de mudanças pelo qual passamos ao longo de nossas vidas, de forma que, para chegarmos a um desenvolvimento integral, é fundamental a vivência de diferentes atividades motivadoras de transformações e revoluções em nossas inteligências e personalidades.

A diversidade das situações educativas que emergem no contexto da Educação Infantil, revela a complexidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de enfatizar quais domínios devem ser contemplados na formação dessas profissionais. Educar crianças pequenas é, antes de tudo, um compromisso com a escuta atenta e a multiplicidade de caminhos possíveis. Ao longo dos séculos XX e XXI, diferentes pensadores e experiências educativas ofereceram contribuições valiosas que seguem inspirando escolas ao redor do mundo. Para acolher essa diversidade, é preciso compreender que cada país, cultura e comunidade escolar carrega saberes únicos.

A prática pedagógica do professor se torna reveladora de suas concepções de educação escolar, criança e infância. Dessa forma, quando o professor considera a criança incapaz e a compara com um adulto, acaba por pensar e fazer por ela (Valiengo, 2008). Afirma-se, assim, a necessidade de que o professor conheça as especificidades de cada momento do desenvolvimento da criança para ofertar situações educativas potencializadoras da atividade infantil, promotoras de aprendizagem que motivem avanços qualitativos em sua inteligência e personalidade.

O processo de formação docente confere elementos ao professor para apropriação e mediação da cultura. Esse processo cria possibilidades para que a educação seja processo orientador da formação cultural, mobilizando a apropriação de um conjunto de valores, crenças e comportamentos criados historicamente pela sociedade, fazendo-nos pertencer um lugar e um coletivo (Akuri, 2016). Nesta perspectiva, a Educação Infantil pode se tornar momento, processo e lugar para a organização e desenvolvimento de propostas humanizadoras das crianças, considerando o fazer docente intencional e criterioso para planejamento do espaço, tempo, situações/relações e materiais ofertados às crianças.

O desafio posto aos professores de Educação Infantil hoje é construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. Para a pesquisadora Myriam Southwell (2009, p.196) a docência é um trabalho social que se constitui por diversas experiências escolares e extraescolares, é o diálogo dos professores com a cultura do seu tempo é central em sua tarefa a transmissão e a renovação de cenários atravessados por intensas mudanças. Mudanças nos modos entre interagir e conviver que colocam a tarefa docente sempre à frente de novos desafios. Southwell (2009, p. 175) nos coloca que enfrentar novos desafios é repensar o presente, significa refletir e decidir como podemos nos posicionar frente aos novos cenários, e qual

a seleção fizemos nesse presente para oferecer às crianças, no dia a dia da Educação Infantil, essa escolha significa reivindicar uma pedagogia que considere o trabalho docente "como ponto-cruzando fronteiras entre gerações e entre épocas e saberes. As perguntas entre o que ensinar e transmitir por que e como aprender tecem e sustentam o trabalho docente, assim o ensinar na educação infantil tem um significado maior que é o de criar pontes entre o novo e o velho, entre a cultura posta e a já vivenciada. Diante de todas as especificidades colocadas acima, nos questionamos o que é ser professor de educação infantil? e buscando essa resposta entendemos que essa profissão já passou por inúmeros desafios, isso porque a prática profissional faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social. histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam ao longo da história recente da educação no Brasil.

Ser professor de crianças pequenas ou bebês requer perceber elas como sujeitos de direitos, ativos, criativos, capazes de interações e que têm a brincadeira como a principal forma de se relacionar com o mundo, tendo como pressuposto as estratégias e recursos que a professora planejar adequados ao desenvolvimentos das aprendizagens e ampliação do repertório cultural de nossas crianças. "quando a criança e o aluno são tratados como sujeitos de sua educação, como sujeitos de sua atividade e não apenas como objeto das influências do meio, eles são criadores de si mesmos e do seu meio" (Mello, 2014, p. 178)

> O espaço coletivo da Educação Infantil é meio (entenda-se situação social) privilegiado para o convívio entre as crianças, com destacada possibilidade para a constituição da linguagem no começo de suas vidas. Esse coletivo pode ser lócus promotor de aprendizagens, de vivências e experiências significativas para as crianças, por meio das interatividades que nele possam realizar. (Castro, 2016, p. 42)

Castro ampara seus estudos de Bakhtin (2010), e ressalta que o ato pedagógico se justifica mediante a compreensão social do ato, e não somente da ação. Dessa forma, o fazer docente é compreendido no contexto das práticas de suas vivências e pela forma com que se efetiva. Esta autora defende que a docência na Educação Infantil requer elementos diversos do cotidiano, como, por exemplo, os registros dos fatos mais significativos para as crianças, a forma com que elas exploram as situações e o ambiente, dentre outros, de modo que tais elementos sejam evidenciados na prática pedagógica e no contexto no qual os processos de ensino e de aprendizagem acontece.

Seguindo este pensamento, Silva (2013, p. 31) nos coloca que, querer ser professora de Educação Infantil significa pertencer ao conjunto de professores do nosso sistema de ensino. Por outro lado, cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. Ou seja, as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais de cada etapa da educação. No caso da Educação Infantil sua finalidade é o compartilhamento do cuidado e da educação de crianças até os cinco anos de idade, com a família e com a comunidade. Valiengo (2008) afirma a necessidade de que o professor conheça as especificidades de cada momento do desenvolvimento da criança para ofertar situações educativas potencializadoras da atividade infantil, promotoras de aprendizagem que motivem avanços qualitativos em sua inteligência e personalidade.

Metodologia

Nosso artigo pressupõe a utilização da metodologia de pesquisa que delimita e dá sentido à forma como lançamos mão para investigar, conhecer, buscar os caminhos que nos levarão a responder nossos objetivos. Utilizaremos a metodologia de pesquisa de natureza qualitativa que contempla nossa forma de ação. Realizamos um caminho conduzido entre as leituras realizadas dos cadernos de formação como formadora municipal do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, e a prática como professora formadora, responsável por professoras de três regiões da campanha do Sul do Estado do Rio Grande do Sul, Professoras que serão intituladas como 'cursistas' que fizeram parte desta formação. Essas professoras concursadas são docentes da pré-escola contemplem a formação continuada na educação infantil e as contribuições para a prática docente.

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) atua na formação de professoras que trabalham pelo letramento e desenvolvimento de linguagens de crianças da pré-escola (entre 4 e 5 anos), respeitando as especificidades dessas faixas etárias. Ao todo, 26 unidades federativas e 3.792 municípios (68% do total) já participaram da iniciativa em 2024. Ela reúne 223.964 professores de pré-escola em formação. Tem por objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida.

A formação foi estruturada em oito cadernos, destacando, em cada um deles, temas relacionados à temática que são abordados articuladamente uns aos outros. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. São eles:

- Caderno 1: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.
- Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem
- Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.
- Caderno 4: Bebês como leitores e autores
- Caderno 5: Crianças como leitoras e autoras
- Caderno 6: Currículo e linguagem na Educação Infantil
- Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações
- Caderno 8: Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola
- Encarte para as famílias: Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor

O material está permeado por conceitos e as formulações teóricas são articulados com

manifestações artísticas como, poemas, contos, letras de música, reproduções de obras de arte, fotografias, e com o relato do trabalho pedagógico junto às crianças de creches e pré-escolas realizado por professoras o que enriquece ainda mais os textos tornando-os cada vez mais próximos da nossa realidade escolar. Ao longo do curso surgiram muitas oportunidades de dialogar com livros de literatura, textos informativos, filmes, desenhos, jogos, imagens, *sites*, *blogs*, e principalmente lives explicativas dos textos e assuntos trabalhados o que enriqueceu ainda mais a formação contribuindo para a ampliação da formação cultural tão necessária à docência. Leva-se em conta, nas unidades, que professoras e crianças têm conhecimentos e experiências que precisam ser considerados. Assim, os textos buscam estabelecer o diálogo com os sujeitos envolvidos – crianças, professoras e famílias. Dentro todos os textos e formações vivenciadas primeiro de forma on-line os dois primeiros encontros de 04h horas e após 07 encontros mais com a carga de 08h cada ocorridos de forma presencial, nos turnos da manhã e da tarde com professores de três municípios diferentes, mas todos eles pertencentes a rede municipal.

Os encontros ocorreram na cidade polo, a que continha maior número de professores, o local foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação, assim como a liberação dos professores, pois a formação aconteceria no horário de trabalho deles, durante o dia letivo e no horário letivo. Assim a parceria entre formadora municipal e Secretaria de Educação deveria acontecer, por isso os encontros sempre foram planejados com muita antecedência. Primeiro nós formadoras municipais tínhamos uma Formação sobre o caderno a ser trabalhado na Cidade Polo 'Universidade' onde reunia formadoras municipais de vários municípios da região da Campanha do Sul País, essa formação era organizada por uma Formadora Estadual, que primeira tinha uma formação e depois repassava para nós e nós organizamos a melhor maneira de passar o conteúdo, não fugindo do tema da formação, carga horária obrigatória, assim como comentar e instruir as cursistas nas atividades que deveriam ser realizadas no Sistema AVAMEC de forma on-line.

A atividade escolhida para ser relatada, pensada e refletida, trata sobre a formação continuada das professoras de crianças pequenas de 04 e 05 anos de idade que compreendem a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se debruça sobre o caderno 01, Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. Essa formação primeiro foi nos oferecida na cidade pólo e depois dela foi pensado em ideias para que esta formação se tornasse mais atraente, lúdica e reflexiva para as nossas cursistas. A atividade realizada teve duração de dois encontros, mas a formação aconteceu no período de 10 meses, entre recesso de férias e atrasos para acontecer no Rio Grande do Sul por conta da enchente enfrentada em maio do ano de 2024, que atrasou muito as atividades formativas no Sul. A consolidação de uma identidade pedagógica para este nível educativo é um desafio que requer estudos cuidadosos e comprometidos. Não se trata de forjar uma identidade pedagógica reducionista para este campo, dicotomizando as práticas em escolares e não escolares, mas de qualificar o trabalho de cuidar/educar como um momento particular do processo educativo, que se conecta de forma orgânica a uma educação básica de qualidade para todos.

Relato de experiência

Para que possamos desenvolver os objetivos do Programa Leitura Escrita na Educação Infantil, que busca uma concepção de Educação Infantil inclusiva, plural, que considera as diversidades locais e étnico-raciais/culturais de cada região brasileira. Devemos instigar nossas professoras a pensar em sua prática educativa, mas para que isso aconteça é necessário refletirmos sobre o que é ser docente nos tempos de hoje na Educação Infantil, mas para que isso aconteça é necessário uma pequena visita a evolução da educação infantil, que vem nos detalhada no livro 01 do acervo Ser Docente Na Educação Infantil: entre o Ensinar e o aprender. Começamos nosso encontro com uma dinâmica de leitura deleite – JP. O Super Herói da autora Gabi Prado, Editora Girassol, este livro nos conta a história de um menino que dizia ser um super herói. Heróis e suas aventuras são o maior interesse de João Pedro. Usando o poder da imaginação, ele se torna o SUPER JP e faz com que cada um de seus poderes seja usado para que o mundo seja um lugar melhor! Assim ele defendia a criação de alternativas para que todos à sua volta superarem seus medos. A leitura deste livro gerou muitas expectativas em meu grupo de cursistas, pois é uma leitura agradável, que nos faz refletir sobre nossa ação enquanto educadoras. Para Geraldi (1997, p. 174) a Leitura para o Deleite é "ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de leitura-fruição". Vale salientar que não nascemos amando livros e leituras, pois "aprende-se a ler à medida que se vive" (Lajolo, 2006, p. 7).

"O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido" (Alves, 2003, p. 56) Pensar a escola enquanto instituição social que visa à apropriação de saberes é percebê-la como promotora de pensamento, como bem disse Alves (2003), visto que ela se depara cotidianamente com sujeitos em busca de voos. Além disso, Libâneo (2005, p. 17) aponta que "[...] escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade [...]". Certamente a escola precisará garantir e selecionar oportunidades de aprendizagens, nas quais as crianças vejam sentido e façam uso desses saberes, fora dos muros da escola. Em nossa formação foi exigida muita reflexão das nossas cursistas, pois é atraves dela que podemos rever nossa prática e os pressupostos que embasam ela. Realizei a leitura deleite de máscara e capa e após a leitura deleite, começamos a discutir quais seriam os nossos super poderes enquanto educadoras. Então foi questionado:

- O que é ser Professora de Educação Infantil?
- Qual o sentido dessa prática para você?
- O que o levou a ingressar nesta área?
- Quais os desafios enfrentados no cotidiano no exercício da docência?
- Quais são seus superpoderes enquanto educadora que pode fazer a diferença no seu dia a dia dentro da sala de aula.

A reflexão e análise de nossa prática foi enriquecida com informações e análises do percurso da educação ao longo dos anos no Brasil e à luz dos desafios da docência na Educação Infantil.

Primeiro foram realizados os questionamentos acima para que as cursistas pudessem pensar no seu dia a dia da sala de aula e o que ele vem nos exigindo, qual é a importância e o reconhecimento que damos a essa primeira infância, o que buscamos como educadores e qual a função social do nosso papel, frente a sujeitos ativos, criativos, capazes de muitas interações e que tem na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros. Foram distribuídas folhas ofícios coloridas para que pudessem sistematizar seu pensamento e posteriormente apresentar para a turma. Nossa turma é muito participativa, gosta de escrever, apresentar, contar e desabafar sobre a profissão, mostrar boas práticas, cantigas, parlendas, são professoras muito dedicadas e criativas. A reflexão e o debate se fazem imprescindíveis na formação, pois é através da participação que teremos o sucesso da nossa formação. Conforme o autor Larossa (2002) nos coloca, existe esse poder na palavra que afeta o ouvinte. Ele diz:

> [...] creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. Realizar a leitura deleite exige do mediador uma dinamicidade, uma íntima relação com a palavra, certo treino, visando que ela, a leitura para o encantamento e deleite, nos afete de tal modo, que gere em nós experiência.

Experiência aqui, na perspectiva de Larossa (2002, p. 21), é entendida como: "[...] o que nos acontece, o que nos toca". E partindo dessa contribuição estabelecemos e organizamos com as cursistas uma troca de ideias, informações, contribuições que favoreçam e ampliem nosso repertório de práticas e ações, tendo como centro desta formação a Professora de Educação Infantil e a docência de crianças. Foi oportunizado às professoras vários recursos para que pudessem confeccionar suas máscaras e assim apresentarem o que foi sistematizado por cada uma. Depois de realizarmos o momento de sistematização, começamos o momento de criação das nossas máscaras. Disponibilizei para as professoras papel cartão, canetinha, lantejoula, cola, elástico, lápis de cor, papeis coloridos e modelos de máscaras, para que cada uma pudesse confeccionar sua máscara.

Enquanto confeccionamos as máscaras, refletimos ao som das músicas de Toquinho, que nos faz lembrar de momentos encantadores que vivemos e passamos com nossos alunos e assim, como todos os desafios que vivenciamos todos os dias em nossa rotina. Ao concluirmos a confecção de nossas máscaras foi a vez de apresentarmos nossos super poderes um momento de muita descontração e reflexão. Surgiram muitos super-poderes. Entre os poderes escolhidos pelos professores surgiram: o poder do "acolhimento", o poder do afeto, o poder da contação de histórias e através dela o despertar pelo mundo letrado, o poder da alegria, o poder de ser inovadora e se reinventar a cada dia, o poder da oralidade, professoras que trabalham muito com muitas músicas, o poder da dramatização

profissionais que trabalham muito com teatro e encenações de histórias, o poder de realizar atividades mais dinâmicas, o brincar e as interações, atividades em que se trabalha o corpo e muitos outros que fazem parte da nossa constituição quanto educadores.

A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil nos coloca que creches e pré-escolas, devem acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e assim os professores articulá-los em suas propostas pedagógicas, possibilitando o ampliar do universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, como na socialização, na autonomia e a comunicação, unindo sempre o cuidar e o Educar como processos indissociáveis. Essas práticas estavam bem presentes nas falas das professoras, que buscam sempre estimular as crianças a novos desafios, mas também unindo os dois processos gerando autonomia e segurança, nas famílias e no público da educação infantil. Repensar a nossa prática deve fazer parte do cotidiano de nossa rotina escolar, ao menos uma vez por mês professores devem ser convidados a olharem para o sua rotina escolar e refletir.

Nossas professoras foram convidadas a sistematizar suas reflexões e assim, realizamos uma nuvem de ideias, onde cada uma pode colocar duas palavras que mostrassem o quão significativa e reflexiva foi nossa dinâmica. E assim novamente surgiram muitas palavras, mas uma delas me chamou muito a atenção "Olhar o Professor", o educador, quantas vezes precisamos também ser olhados, admirados, respeitados, agraciados, lisonjeados, muitas vezes somos os donos das críticas do que não deu certo, mas e o que dá certo todos os dias, quem vê. Essa atividade impactou de forma positiva na união e reconhecimento das professoras quanto Educadoras que fazem a diferença na vida de nossas crianças, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento humano e social.

Análise e reflexões

Adotando a perspectiva de uma educação dirigida à plenitude do desenvolvimento humano na infância, as ações pedagógicas dirigem-se para a estimulação da criação e a sua imaginação. Conforme Kulhmann Jr (2000), as instituições de Educação Infantil podem se constituir um lugar onde o cuidar e educar estejam integrados um com o outro, expressando a criança como foco das organizações das propostas pedagógicas só que para atingirmos essa perspectiva de educação é necessário propormos a formação continuada e a valorização de nossos profissionais. Quando falamos em valorização, falamos sim, sobre as questões salariais que afetam muitos Municípios e Estados que não conseguem atingir o mínimo salarial proposto pelo Governo Federal, buscamos melhores condições de trabalho, sem salas de aulas superlotadas, onde se possa buscar e atingir uma prática pedagógica de qualidade, onde se disponha de recursos materiais, financeiros e humanos.

Precisamos sim repensar o que é ser docente na Educação Infantil nos dias atuais, pois a Educação tem tomado rumos muito diferentes ao longo dos anos, ao mesmo tempo que caminhamos para uma legislação que contemple e normatize a Educação Infantil, passamos por muitos desafios que limitam nossa ação pedagógica, como os já expostos acima e cabe ao professor planejar e executar sua prática procurando minimizar as ações que muitas vezes atrapalham sua plenitude. Ficou claro nas reflexões apresentadas pelas professoras a falta de parcerias das famílias e investimentos do Poder Público nas escolas, mas também percebeu-se o desejo do professor de fazer algo diferente que mesmo com poucos recursos recriam sua prática. Ser professor hoje é se reinventar todos os dias, é buscar cada vez mais acesso ao conhecimento, é mudar sua prática é rever seu planejamento buscando sempre uma educação mais efetiva que atinja a todos que ali estão.

Desta forma se faz necessário entender a formação continuada como forma de oportunizar a compreensão da prática, para que assim as professoras possam ampliar, transformar e ressignificar. Sendo pertinente a partir da reflexão da prática, construir conhecimentos, podemos caracterizar esse movimento como a busca permanente de significados para as experiências vivenciadas. A formação da docente da Educação Infantil, deve acontecer a partir das inquietações presentes neste contexto, sendo uma oportunidade de conceder a aprendizagem que contemple a criança em sua totalidade. Propiciando explorar, imaginar, experimentar, conhecer, imitar, se movimentar, criar, entre outros aspectos que oportunizem à criança se reconhecer como sujeito.

As concepções e significados que compõem a visão das professoras da Educação Infantil, determinam o modo de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos. Desse modo, é importante favorecer as professoras, a possibilidade de refletir sobre suas concepções, a fim de provocar novos olhares, interações e ações. Contudo ao falarmos sobre a formação continuada, ainda encontramos dicotomias e formações genéricas, com a realização de cursos de capacitação descontínuos e fora de contexto. Em seus estudos, Arruda (2016) defende que não há como discutir a docência sem se remeter a questões como a formação inicial e continuada de professores. Para o professor atuar sob essa perspectiva, é necessária uma formação que promova o desenvolvimento da consciência do professor acerca das especificidades e essencialidade da docência na Educação Infantil. Essa formação pode fundamentar um planejamento educativo que se dirija ao desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas na criança, "por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro entre outras linguagens" (Dias, 2012, p. 668). Uma formação profissional que contemple o desenvolvimento da criança pequena e as especificidades da Educação Infantil é orientada pela indissociabilidade das ações de cuidado e educação. Para Campos (2004), é fundamental uma proposta com vistas a indissociabilidade do cuidar e educação na qual pode ser desenvolvida em diferentes níveis do sistema educacional. No entendimento da estudiosa, a formação de professores pode ocorrer sob diversas circunstâncias e momentos, por intermédio de estudos individuais ou coletivos, treinamentos em serviço, possibilitando que os professores possam se apropriar de conhecimentos específicos e essenciais acerca do desenvolvimento da criança pequena.

Conclusões

Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço na área acadêmica e também como objeto de políticas públicas no Brasil, em particular com relação aos aspectos legais concernentes aos direitos sociais das crianças" e cabe aos Municípios estarem oferecendo constantes formações aos seus professores da Educação Infantil, classe tão pouco valorizada, para que se alcance um nível de formação e valorização de acordo com as exigências regulamentadas postas em sua legislação.

A formação continuada de Professores da Educação Infantil buscamos uma concepção de criança como centro do processo educativo, reconhecendo o papel importante que a Educação Infantil cumpre no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, tendo a leitura e escrita como práticas sociais que integram o universo infantil, buscando na formação da professora como profissional reflexivo - ação-reflexão- ação. Discutindo e abordando práticas formativas que enfatizam a socialização de conhecimentos e de saberes, considerando experiências exitosas.

Através do trabalho reflexivo feito com as professoras retomamos, nossa função enquanto educadoras da primeira infância e como nos reconhecemos, chegando ao final com muita emoção. Oportunizando a reflexão sobre a ação docente e análise da prática ofertada aos alunos, quanto a revisão de conceitos fundamentais para o exercício da prática, quanto às metodologias de trabalho que veio trazendo um leque de novas formas e oportunidades de trocas e debates. Não procuramos trazer práticas prontas e sim pensar com os professores o que eles já executam em suas salas de aula e o que pode ser melhorado trazendo mais sentido e significado a ação docente.

Ao terminarmos a formação percebeu-se o quanto esta foi necessária às professoras que nela estiveram ficaram realmente muito satisfeitas com as trocas que aconteceram, puderam ressignificar seu pensamento em torno do que é ser professor de crianças pequenas e quanto devemos estar em constante busca de novas oportunidades de formação para a nossa qualificação profissional.

O trabalho docente na Educação Infantil reúne, ao mesmo tempo, grandes expectativas e grandes questionamentos, constitui-se uma profissão em expansão e mudanças atravessadas pela revisão contemporânea dos sentidos culturais de ensinar e de aprender em uma sociedade cada vez mais técnica que busca a socialização de saberes.

Dando ênfase a este processo de Formação surge o compromisso do Governo Federal criou o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), com o objetivo de implementar e promover a formação continuada de profissionais da educação infantil para fortalecer o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem oral, leitura e escrita das crianças. A medida foi publicada no Diário Oficial da União, nesta terça-feira, 4 de fevereiro de 2025. Dentro desta organização o intuito do Pro-LEEI busca formar professores para trabalhar pelo letramento e pelo desenvolvimento das linguagens de crianças da pré-escola (4 e 5 anos), respeitando as especificidades de cada faixa etária. O programa integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e segue princípios como a colaboração entre os entes federativos, a valorização das especificidades da educação infantil, a integração entre etapas da educação básica e a promoção da equidade educacional.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas de Professores**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas** – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.

AKURI, J. G. M. **Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ARRUDA, J. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, J. S. de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661 674, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 174.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-65.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 07-15, 2005.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências. *In*: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz. (Orgs.). **Formação de educadores-pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. *In*: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiai: Paco Editorial, 2014. p. 173-180.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuki Morchida. **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SOUTHWELL, Myriam. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. *In*: SOUTHWELL, Myriam. **Formación docente**: Complejidad y ausencias. Córdoba: Brujas.2009. p. 169-199.

VALIENGO, A. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. 2008.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.4

Educação Humanizadora e Cultura de Paz: reflexões sobre a Agenda 2030 da ONU a partir de Paulo Freire e Kay Pranis

Nívea dos Santos Marques
Universidade Federal do Pampa, niveamarques.aluno@unipampa.edu.br

André de Azambuja Maraschin
Universidade Federal de Santa Maria, andremaraschin@hotmail.com

Renata Hernandez Lindemann
Universidade Federal do Pampa, renatalindemann@unipampa.edu.br

Introdução

A crise civilizatória que caracteriza o início do século XXI – marcada por desigualdades sociais persistentes, degradação ambiental, violência estrutural e enfraquecimento dos vínculos comunitários – evidencia os limites de um modelo de desenvolvimento centrado no lucro, na exploração e no individualismo. Tal cenário revela uma profunda desconexão entre os seres humanos e o planeta, manifestando-se em múltiplas formas de exclusão, injustiça e esgotamento ético. Diante dessa conjuntura, torna-se urgente repensar os fundamentos da convivência humana e da própria educação, compreendendo-a como espaço de reconstrução simbólica e material da vida coletiva.

Nesse horizonte, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) emerge como um pacto global de corresponsabilidade planetária, propondo os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no sentido de orientar ações integradoras entre as dimensões econômica, social, cultural e ambiental. Mais do que um conjunto de metas técnico-políticas, os ODS constituem um projeto civilizatório que convoca indivíduos, instituições e nações a repensarem o modo como habitam

o mundo. Neles se expressa um convite ético à solidariedade, à equidade e à preservação da vida em todas as suas formas – princípios que ultrapassam a racionalidade instrumental e se aproximam de uma pedagogia da esperança e do cuidado.

Compreender a Agenda 2030 sob a ótica da educação significa reconhecê-la não apenas como instrumento de gestão global, mas como proposta educativa e cultural que requer consciência crítica, engajamento ético e transformação social. Essa leitura encontra profunda ressonância nas ideias de Paulo Freire (2005), para quem a educação é um ato político, um exercício de liberdade que se realiza no diálogo e na busca pela conscientização dos sujeitos. Isto posto, a pedagogia freireana propõe uma prática educativa voltada à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade justa, na qual o aprender se vincula à leitura crítica do mundo e à ação transformadora sobre ele.

De modo complementar, a abordagem de Kay Pranis (2011), com os Círculos de Construção de Paz, oferece metodologias concretas que materializam essa ética da convivência e da corresponsabilidade. Ao valorizar a escuta, a empatia e o respeito às múltiplas vozes, os círculos reafirmam o poder do encontro humano como espaço de cura, restauração e fortalecimento dos laços comunitários. Essa prática dialoga com o pensamento freireano ao entender que a transformação social nasce do diálogo autêntico e da partilha de experiências, tornando-se também uma via pedagógica de resistência à cultura da indiferença e da violência.

A presente reflexão propõe, portanto, um diálogo entre Freire e Pranis a partir da Agenda 2030 da ONU, com o objetivo de evidenciar como as concepções de educação libertadora, escuta empática e corresponsabilidade comunitária constituem caminhos para a concretização dos dezessete ODS. Ou seja, como os princípios dialógicos e problematizadores, a ética do cuidado, a justiça social e a paz se combinam enquanto elementos da educação libertadora e metodologias restaurativas.

Em síntese, pensar a educação a partir de Freire e Pranis, e dos ODS, é apostar na possibilidade de uma nova racionalidade educativa e civilizatória, pautada pela amorosidade, pela cooperação e pelo compromisso coletivo de sujeitos críticos, solidários e conscientes. Trata-se de reconhecer que educar para a paz e para a sustentabilidade não é tarefa acessória, mas condição essencial para a construção de um futuro comum, justo e habitável, reinventando as relações com o outro, com a comunidade e com o planeta.

Fundamentos Teóricos: Freire e Pranis em diálogo

Compreender os caminhos de uma educação comprometida com a Cultura de Paz exige retomar os fundamentos éticos e epistemológicos que sustentam tais perspectivas. Logo, reflete-se sobre algumas contribuições de Freire e Pranis que, embora oriundos de contextos distintos, partilham um mesmo horizonte humanista e transformador. Ambos concebem o diálogo como eixo central da convivência e da aprendizagem, entendendo-o não apenas como método pedagógico, mas como forma de ser-no-mundo um gesto de escuta, reconhecimento e construção coletiva de sentido.

Em Freire (2005), a educação é concebida como prática da liberdade, movimento de conscientização e emancipação que permite aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade e atuarem sobre ela. No entanto, esses ideais não podem ser vistos de maneira simplista, uma vez que a educação humanizadora proposta nas reflexões de Paulo Freire considera os indivíduos como sujeitos históricos e inacabados, na busca pela vocação ontológica em ser mais. Isso quer dizer que se constitui como um projeto ético-político, comprometido com as relações entre os sujeitos e dos sujeitos com o mundo, nas quais a esperança e o amor se tornam forças mobilizadoras da transformação social (Freire, 2005).

Nessa perspectiva para o campo educacional, a ontologia permite aos homens e mulheres a libertação de suas condições de oprimidos, de agentes que não conseguem vislumbrar caminhos para a superação de situações contraditórias, denominadas por Freire (2005) como situações-limite. Tal movimento só pode ser atingido por meio da conscientização, que será aprofundada no subitem em sequência. Para tanto, Freire estimula a dialogicidade no sentido de refletir e agir sobre o mundo.

Em Pranis (2011), por sua vez, a metodologia dos Círculos de Construção de Paz oferece uma expressão prática desse ideal dialógico. Ao propor a escuta ativa, a corresponsabilidade e a empatia como fundamentos da convivência, Pranis traduz em experiências concretas o que Freire formulou como pedagogia da dialogicidade. Seus círculos criam espaços de encontro e restauração, capazes de reconstruir laços e promover justiça relacional nas comunidades.

A aproximação aqui feita entre os dois autores, mesmo que de maneira inicial, revela convergências entre a educação dialógica freireana e a justiça restaurativa. Enquanto Freire oferece o arcabouço teórico que fundamenta práticas reflexivas e dialógicas para a libertação dos sujeitos, Pranis propõe práticas concretas de convivência e corresponsabilidade que materializam esses princípios no cotidiano comunitário, por meio dos Círculos de Construção de Paz. A seguir, alguns conceitos fundamentais dos dois autores serão retomados, a fim de contribuir com as construções teórico-críticas deste capítulo.

Paulo Freire e a educação como prática da liberdade

Freire (1981; 2005), concebe a educação como um ato político, ético e estético, comprometido com a libertação dos sujeitos e com a transformação das estruturas opressoras que sustentam as desigualdades sociais. O autor defende que educar é um ato de criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento e, conforme já mencionado, um processo dialógico que reconhece o educando como sujeito histórico, capaz de intervir criticamente na realidade. A educação, portanto, não se limita à escolarização, mas pelo diálogo constitui uma práxis – ação e reflexão unidas – que possibilita a tomada de consciência e a transformação do mundo.

Quando a realidade é concebida como objeto de estudo e passa a ser problematizada a partir das situações contraditórias, cria-se condições para que a vocação ontológica se mostre a partir do questionamento e (re)significação do mundo, contemplando os campos educacional, histórico, político,

econômico, cultural, dentre outros (Freire, 2005). Esse movimento de desenvolvimento da autonomia, na perspectiva de formação integral dos sujeitos que se reconhecem inconclusos, pode possibilitar a transformação das realidades pela disposição em dialogar e refletir criticamente sobre a prática.

Em vista disso, Freire (1996, p. 25), afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção". Essa compreensão rompe com a educação bancária, baseada na transmissão mecânica e na passividade dos educandos, instaurando uma pedagogia fundada na escuta e na criticidade. O diálogo, longe de ser mera técnica, é um compromisso com a verdade, a humildade e a solidariedade, constituindo-se como via para a humanização. Pode ser compreendido como parte do tripé problematização-diálogo-transformação, em que a realidade passa a ser questionada, na sequência o trabalho coletivo e colaborativo ocorre em busca de soluções para as demandas encontradas, resultando em um processo de conscientização e transformação da realidade (Freire, 2005).

Assim, a ideia de conscientização é aprofundada por Freire (2005), sendo compreendida como o processo pelo qual os oprimidos reconhecem as causas de sua opressão e tendem a se tornar protagonistas de sua própria libertação. Essa conscientização é inseparável do amor e da esperança, dimensões éticas que sustentam o compromisso com a vida e com o outro. Contudo, não se trata de uma visão romântica sobre essas dimensões, mas de compromisso com o outro e com o mundo, em uma relação marcada pela rigorosidade e pela confiança.

A autonomia em Freire, entendida como a capacidade de pensar e agir com liberdade e responsabilidade, se desenvolve ao longo da conscientização para que os sujeitos realizem uma leitura crítica de mundo, se opondo à cultura do silêncio (Freire, 2005). Os oprimidos com o silêncio naturalizado acabam por conformar-se com a opressão e não participam criticamente da vida em sociedade. Ao propor a leitura do mundo como antecedente da leitura da palavra, Freire (1989) ressalta que toda alfabetização deve partir da experiência vivida e dos saberes populares, valorizando as vozes historicamente silenciadas.

As categorias e elementos freireanos aqui mencionados articulam-se diretamente com os ODS da Agenda 2030, a exemplo dos que visam a redução das desigualdades (ODS 10) e a promoção da paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16). Em suma, a pedagogia freireana, ao promover a humanização e a emancipação dos sujeitos, oferece fundamentos ético-políticos para a construção de uma educação libertadora e planetária, orientada pelo diálogo, pelo trabalho coletivo, pela amorosidade e pelo compromisso com o outro e com o mundo.

Kay Pranis e os Círculos de Construção de Paz

Pranis (2009; 2011) introduz no campo da Justiça Restaurativa a proposta dos Círculos de Construção de Paz, prática educativa e comunitária que tem como eixo a escuta ativa, o respeito mútuo e a corresponsabilidade coletiva. Inspirada nas tradições indígenas norte-americanas,

especialmente das nações Ojibwe e Navajo, e em experiências comunitárias de resolução de conflitos em contextos escolares e judiciais, a autora reconhece nos círculos um caminho ancestral e, ao mesmo tempo, inovador para a restauração de vínculos, a reparação de danos e o fortalecimento do tecido social, enfatizando que o diálogo autêntico tem o poder de curar feridas, reconstruir comunidades fragmentadas e restaurar a confiança. Já em Boyes-Watson e Pranis (2011), reforça-se que os círculos representam práticas de construção de sentido coletivo e de empoderamento comunitário, articulando dimensões emocionais, éticas e espirituais do encontro humano.

A metodologia dos Círculos de Construção de Paz estrutura-se em torno de sete pressupostos fundamentais, que orientam o modo de ser e agir nos processos circulares:

1. A verdadeira justiça é restaurativa e relacional, voltada à reparação dos danos e à restauração das relações, e não à punição.
2. Os seres humanos são interdependentes, e o bem-estar de cada um está intrinsecamente ligado ao bem-estar da comunidade.
3. O respeito é a base de toda convivência, e deve ser construído continuamente por meio da escuta e do reconhecimento mútuo.
4. Os conflitos são oportunidades de crescimento, pois revelam as necessidades e fragilidades que pedem cuidado e diálogo.
5. Todos têm voz e valor – cada participante é portador de saberes, sentimentos e experiências legítimas.
6. A responsabilidade é compartilhada, e as decisões devem nascer do consenso e da corresponsabilidade entre os envolvidos.
7. O círculo é um espaço de esperança e cura, onde se cultivam empatia, confiança e reconexão com o sentido coletivo de humanidade.

Esses pressupostos refletem uma visão de mundo comunitária e ecológica, em que o ser humano é compreendido como parte de uma teia viva de relações. Assim, a proposta de Pranis dialoga profundamente com a Agenda 2030 da ONU, especialmente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável voltados à paz, justiça e fortalecimento das instituições (ODS 16) e à redução das desigualdades (ODS 10), assim como evidenciado no referencial Freireano..

Ao afirmar que nenhuma comunidade pode ser saudável enquanto um de seus membros estiver ferido, Pranis (2011) reafirma o princípio da interdependência, essencial tanto à sustentabilidade ambiental quanto à justiça social. Em um mundo marcado por rupturas, polarizações e exclusões, o círculo se apresenta como metáfora e prática de convivência sustentável, fundamentada na empatia, no diálogo e na responsabilidade compartilhada. Dessa forma, a autora amplia o horizonte da Justiça Restaurativa, transformando-a em uma pedagogia do encontro – uma educação voltada para a paz e para a vida em comum, em sintonia com o projeto planetário proposto pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Nessa perspectiva, o ser humano é chamado a reconhecer-se parte integrante e inseparável da natureza, e não uma entidade externa a ela. Esse sentimento de pertencimento inspira atitudes de cuidado, promove práticas de preservação e sustenta uma Cultura de Paz compreendida não apenas como ausência de conflitos, mas como experiência contínua de diálogo, escuta ativa e cooperação. Quando estendida à relação com o meio ambiente, a paz transforma-se em um pacto ético de cuidado com a vida em todas as suas formas.

Convergências: educação dialógica e Justiça Restaurativa

Freire e Pranis convergem na defesa do diálogo como fundamento ético da convivência e da transformação social, por meio do reconhecimento de uma condição inacabada, não estática e que se relaciona com o outro e com o mundo. Em outras palavras, Freire (1989, p. 45) defende que, "[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo", enfatizando que os aprendizados se realizam nos encontros horizontais e dialógicos, na reflexão sobre a realidade compartilhada. Para Pranis (2011), a transformação social surge da escuta mútua e do reconhecimento da interdependência, sendo o círculo um espaço em que cada participante é valorizado e sua voz respeitada.

Ambos os autores veem na relação dialógica o caminho para a humanização e para a superação da cultura do silêncio e da violência, entendidas como expressão das desigualdades e das exclusões sociais. Essa aproximação parte de um princípio comum: a transformação começa no encontro, no reconhecimento do outro como sujeito histórico e portador de saberes. O diálogo freireano e os Círculos de Construção de Paz constituem, assim, espaços pedagógicos e éticos que promovem a amorosidade, a reconciliação, a empatia, a corresponsabilidade e a consciência crítica – condições indispensáveis para a construção de uma sustentabilidade planetária, que integra dimensões sociais, éticas, ambientais, culturais, históricas e políticas.

Ao entrelaçar suas propostas, observa-se que Freire oferece a base teórica e ética, enquanto Pranis oferece práticas concretas de convivência e restauração de vínculos, possibilitando que os princípios dialógicos e restaurativos sejam vivenciados em contextos comunitários, escolares e institucionais. Essa convergência indica que educação, diálogo e Justiça Restaurativa não são caminhos paralelos, mas complementares, capazes de sustentar uma pedagogia planetária, orientada por amor, esperança, corresponsabilidade e respeito à vida.

Educação, Paz e Sustentabilidade: diálogos com os 17 ODS da ONU

A Agenda 2030 da ONU (2015) propõe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), interdependentes e integrados, como expressão do compromisso global com a erradicação da pobreza, a promoção da igualdade, a justiça social e a preservação ambiental, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU



Fonte: ONU (2015).

O diálogo entre os pensamentos de Freire e Pranis revela horizontes promissores para a concretização dos 17 ODS e, consequentemente, a construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável. Assim como os ODS reconhecem a interdependência entre as dimensões econômica, social, ambiental, dentre outras, Freire e Pranis defendem uma compreensão integral do ser humano e das relações, fundamentada na ética do cuidado, no diálogo e na corresponsabilidade.

Freire (1987, 2005) propõe a leitura crítica do mundo e a tríade problematização-diálogo-transformação pode levar a caminhos de conscientização e emancipação. Pranis (2011), por sua vez, enfatiza a escuta e o diálogo como meios de restaurar vínculos e fortalecer comunidades. Nessa convergência, a Agenda 2030 pode ser entendida não apenas como um conjunto de metas globais, mas como um projeto educativo e social que requer participação, reflexão crítica e compromisso ético com a vida em todas as suas dimensões.

Diante do que foi exposto, o Quadro 1 apresenta considerações iniciais sobre as contribuições de Freire e Pranis para os ODS, observando as categorias e elementos apresentados neste capítulo:

Quadro 1. Contribuições de Freire e Pranis para os ODS

ODS	Contribuições de Freire	Contribuições de Pranis
ODS 1 – Erradicação da pobreza	A educação emancipadora fortalece a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos, permitindo-lhes compreender as estruturas sociais que reproduzem a exclusão e o posicionamento contra os silenciamentos.	Os círculos de Pranis promovem participação equitativa, oferecendo espaços de escuta e apoio comunitário, essenciais para reconstruir redes de pertencimento e segurança.
ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável	A educação alimentar e ambiental conscientiza sobre justiça e equidade na produção e consumo, estimulando a transformação social pela reflexão em diferentes dimensões sobre os valores dos grupos que comandam cada setor.	Os círculos incentivam o diálogo sobre recursos compartilhados e soluções coletivas, promovendo solidariedade e corresponsabilidade na gestão alimentar.

Continua na página seguinte

Começa na página anterior

ODS 3 – Saúde e bem-estar	A educação para a saúde integra dimensões físicas, emocionais e sociais, devendo-se observar a humanização dos sujeitos e a conscientização sobre os impactos que suas decisões podem causar em âmbito individual e coletivo.	Os círculos reforçam escuta, diálogo e suporte comunitário, prevenindo violências e promovendo bem-estar coletivo.
ODS 4 – Educação de qualidade	A educação, prática da liberdade, é baseada na problematização e no diálogo, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e a leitura crítica de mundo.	Os círculos oferecem aprendizagem experiencial, fortalecendo empatia e corresponsabilidade na formação integral.
ODS 5 – Igualdade de gênero	A pedagogia freireana combate a cultura do silêncio, promove a conscientização das opressões de gênero e fortalece a humanização pela amorosidade (que inclui respeito, tolerância e empatia entre os sujeitos).	Os círculos possibilitam que todas as vozes sejam ouvidas, favorecendo inclusão, igualdade e justiça social.
ODS 6 – Água potável e saneamento	A leitura crítica do mundo inclui compreender o acesso à água e saneamento como direito social.	Os círculos promovem diálogo sobre recursos naturais, incentivando práticas sustentáveis e corresponsáveis.
ODS 7 – Energia acessível e limpa	A educação crítica permite compreender o impacto das escolhas energéticas na vida coletiva e ambiental.	Os processos circulares fortalecem o debate sobre consumo e eficiência energética, estimulando soluções locais.
ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico	A educação forma sujeitos conscientes de sua realidade, capazes de reivindicar condições justas de trabalho e problematizar a dimensão econômica e seus valores ligados ao capital.	Os círculos criam espaços de escuta e construção coletiva, fortalecendo vínculos e valorizando o trabalho ético e social.
ODS 9 – Indústria, inovação e infraestrutura	Freire destaca a capacidade humana de transformar a realidade por meio do conhecimento e da reflexão crítica, identificando e buscando superar situações-limite.	Os círculos incentivam cooperação e inovação comunitária, promovendo infraestrutura social baseada na corresponsabilidade.
ODS 10 – Redução das desigualdades	A consciência crítica permite identificar e enfrentar desigualdades estruturais e sociais, muitas vezes naturalizadas pelo silenciamento dos oprimidos.	Os círculos empoderam grupos marginalizados, fortalecendo redes de apoio e construindo justiça relacional e social.
ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis	A educação dialógica promove espaços éticos e cooperativos de convivência.	Os círculos transformam comunidades em ambientes colaborativos, promovendo Cultura de Paz e cuidados coletivos.
ODS 12 – Consumo e produção responsáveis	A leitura crítica propicia reflexão sobre hábitos de consumo e seus impactos ambientais.	Os círculos incentivam o diálogo e decisões coletivas, promovendo responsabilidade compartilhada e sustentabilidade.
ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima	A educação para a sustentabilidade exige consciência da interdependência entre seres humanos e meio ambiente.	Os círculos estimulam o diálogo sobre impactos ambientais e práticas restaurativas alinhadas à mitigação climática.
ODS 14 – Vida na água	Freire enfatiza o respeito e a compreensão e consciência crítica sobre o mundo natural, assim inclui-se os ecossistemas aquáticos.	Os círculos promovem participação coletiva e cuidado com os recursos vitais e ecossistemas aquáticos.
ODS 15 – Vida terrestre	O diálogo crítico sobre ecologia amplia a consciência ambiental e a ética coletiva.	Os círculos incentivam decisões participativas para a proteção de florestas, fauna e flora.

Continua na página seguinte

Começa na página anterior

ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes	A educação dialógica fortalece a consciência crítica e a autonomia, promovendo justiça e solidariedade.	Os círculos oferecem práticas restaurativas de escuta, reconciliação e construção de confiança comunitária.
ODS 17 – Parcerias e meios de implementação	A transformação social é coletiva e baseada na cooperação e no diálogo entre sujeitos e instituições.	Os círculos promovem alianças e redes de apoio entre comunidades, organizações e governos para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaborado pelos autores

O diálogo entre Freire, Pranis e a Agenda 2030 da ONU evidencia que a construção de uma educação transformadora, ética e sustentável depende da articulação entre teoria, prática e ação coletiva. Quando se pensa em superar problemas sociais como a pobreza, a fome e as crises ambiental e climática, assim como garantir direitos básicos à saúde, educação, igualdade, dentre outras questões, não há como se desvincular da essência humana (no viés ontológico ou pela corresponsabilidade). Portanto, refletir os ODS a partir dos referenciais assumidos significa constituir sociedades conscientes do seu papel, com sujeitos ativos nas suas realidades, pacíficos e que não aceitam os silenciamentos e as desigualdades.

De forma resumida, Freire oferece o arcabouço teórico e possibilidades para a educação libertadora via práxis (ação e reflexão), centrado na conscientização, na problematização, na dialogicidade, na esperança e no amor. Já Pranis, apresenta práticas restaurativas concretas, que fortalecem a escuta ativa, a corresponsabilidade, a empatia e o pertencimento comunitário por meio dos círculos restaurativos.

Considerações Finais

A aproximação entre as perspectivas freireana e dos Círculos de Construção de Paz revela que educar para a Paz e para a sustentabilidade significa promover reconciliação, justiça social, cuidado com o planeta e fortalecimento das comunidades, integrando dimensões éticas, sociais, ambientais, políticas, econômicas, dentre outras. Os 17 ODS adquirem sentido mais profundo quando reinterpretados à luz da pedagogia Freireana e das práticas restaurativas de Pranis, deixando de ser metas administrativas para se tornarem convites à ação educativa, comunitária e ética.

Nessa perspectiva, a educação assume a condição de projeto planetário, capaz de formar sujeitos críticos, solidários e corresponsáveis, conscientes de sua interdependência com os outros e com o mundo. Ao articular valores como libertação, diálogo, esperança, amor, autonomia, justiça, escuta e pertencimento comunitário, propõe-se uma aprendizagem ancorada na convivência, na reconstrução de vínculos e na promoção da vida em todas as suas dimensões, aproximando-se do projeto atingir as metas estabelecidas pela Agenda de 2023 por meio de novas posturas dos sujeitos.

Dito de outra forma, a integração entre educação dialógica, Justiça Restaurativa e ODS delineia um horizonte de esperança ativa, no qual a formação integral dos sujeitos contribui para sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis. Educar para a Paz e para a sustentabilidade implica reconhecer o outro como sujeito histórico, compreender o planeta como espaço comum de cuidado e assumir a transformação social como um ato coletivo, permanente e ético, orientado pelo amor e pela corresponsabilidade.

As ações precisam ser pensadas do micro para o macro, compreendendo que o coletivo deve se sobrepor ao individual na construção de sociedades conscientes de seu pertencimento à Terra e engajadas na preservação da vida. Vivenciar esse pertencimento planetário torna-se, portanto, condição essencial para orientar valores, práticas e tradições rumo a sociedades pacíficas, justas e sustentáveis, guiadas pela responsabilidade ética diante das gerações futuras.

Agradecimentos

O autor André de Azambuja Maraschin agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 26 out. 2025.

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz**: guia do facilitador. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2009.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.5

Articulações entre Pedagogia, Psicologia e a experiência da gestação: um olhar sobre o cuidado e a educação de mulheres

Káren Avila
Centro Universitário da Campanha, KarenAvilla04@gmail.com

Introdução

A gravidez, enquanto experiência humana, transcende sua dimensão estrita mente biológica e médica, configurando-se como um fenômeno complexo, atravessado por aspectos psicológicos, sociais, culturais e pedagógicos. Mais do que a gestação de um corpo físico, esse processo representa também a gestação de identidades, vínculos e sentidos, mobilizando intensamente a subjetividade feminina e influenciando, de forma decisiva, a dinâmica familiar e social (Szejer, 2012; Barros; Almeida, 2023).

Historicamente, o cuidado à gestante foi pautado predominantemente pela ótica biomédica, privilegiando indicadores fisiológicos e protocolos técnicos em detrimento da experiência subjetiva da mulher (Martins; Silva, 2022b). Esse modelo, embora fundamental para o avanço da saúde obstétrica, mostrou-se limitado diante das deman das emocionais, sociais e culturais que emergem ao longo do ciclo gravídico-puerperal. Estudos apontam que a negligência desses aspectos contribui para o aumento de quadros de sofrimento psíquico, como ansiedade e depressão perinatal, condições que impactam não apenas a saúde materna, mas também o desenvolvimento do bebê e a qualidade dos vínculos familiares (Dias; Costa, 2024).

Nesse cenário, cresce a necessidade de abordagens interdisciplinares que arti culem diferentes campos do saber em prol de um cuidado integral. A pedagogia, ao propor práticas dialógicas, inclusivas e centradas no protagonismo do sujeito, encontra na gestação um campo fértil para a construção de significados, a reflexão crítica e o fortalecimento de vínculos comunitários (Freire, 1996; Cipriano, 2006;

Fagundes, 2016). Por sua vez, a psicologia perinatal amplia a compreensão clínica, acolhendo ambivalências, legitimando emoções contraditórias e oferecendo espaço de escuta qua lificada para a elaboração das transformações identitárias e relacionais da maternidade (Pires; Oliveira, 2020).

A integração entre essas áreas, conforme apontam pesquisas recentes, promove benefícios concretos à saúde e ao bem-estar das gestantes. Intervenções educativas com enfoque comunitário têm demonstrado aumento significativo da autoeficácia ma terna, redução de sintomas depressivos e fortalecimento da rede de suporte social (Santos; Lima, 2023). Tais resultados corroboram a tese de que a gestação deve ser compreendida como processo formativo, onde o cuidado se entrelaça com a educação, e educar envolve, essencialmente, acolher e legitimar a singularidade da experiência feminina.

Adicionalmente, o avanço das tecnologias digitais amplia as possibilidades de acesso a informações qualificadas e suporte emocional durante a gestação, reduzindo barreiras geográficas e socioeconômicas(Pires, 2023). Aplicativos, plataformas de teleconsulta e grupos virtuais de apoio vêm se consolidando como estratégias com plementares, especialmente em contextos de restrição, como observado durante a pandemia de Covid-19. No entanto, sua efetividade depende da articulação com prá ticas pedagógicas e psicológicas que respeitem a diversidade cultural, os diferentes contextos sociais e os tempos subjetivos de cada mulher (Pinto; Oliveira, 2024).

Apesar dos avanços, ainda prevalecem desigualdades no acesso a serviços de saúde e educação durante a gestação, particularmente entre mulheres de grupos socialmente vulneráveis. Fatores socioeconômicos, culturais e geográficos dificultam a efetividade das intervenções educativas e de cuidado, perpetuando cenários de exclusão e fragilidade (Bourdieu, 1999). Assim, torna-se imperativo que políticas públicas e práticas profissionais adotem uma perspectiva equitativa, que reconheça as diversidades e assegure que toda gestante tenha acesso a um cuidado sensível, inclusivo e integral Santos e Lima (2023).

Diante desse contexto, este artigo busca discutir as contribuições da integração entre pedagogia e psicologia perinatal para a promoção da saúde mental e do bem estar das gestantes, destacando como práticas interdisciplinares podem potencializar processos de empoderamento, fortalecer vínculos afetivos e favorecer a construção de uma maternidade mais consciente e humanizada. A análise parte de referenciais teóricos que concebem a gestação como um processo educativo e psicológico, marcado pela pluralidade de experiências e pela necessidade de um cuidado ético, sensível e emancipador.

Esse período representa o início de um significativo processo de autoconheci mento, no qual a identidade feminina é progressivamente ressignificada, para além da dimensão biológica (Szejer, 2012; Barros; Almeida, 2023).

Por isso, é fundamental articular os conhecimentos da pedagogia e da psicologia para compreender a gestante como sujeito ativo, que constrói significados, aprende e se transforma por meio de suas experiências. Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o cuidado, concebido não apenas como manifestação afetiva, mas como princípio ético-pedagógico que norteia o acolhimento de mulheres no ciclo gravídico-puerperal (Cipriano, 2006; Grossi *et al*., 2020).

Embora existam pesquisas sobre maternidade e cuidado, persiste uma lacuna nos estudos que investigam a gestação como experiência formativa na interface en tre pedagogia e psicologia. Compreender essa vivência sob uma perspectiva ético educacional amplia as possibilidades de intervenção e acolhimento nos processos de constituição subjetiva do feminino (Martins; Silva, 2022b; Pires; Oliveira, 2020).

Para fundamentar o estudo, utiliza-se a pedagogia do cuidado, com ênfase nas obras de Cipriano (2006) e Freire (2003), em diálogo com pesquisas contem porâneas em psicologia perinatal (Martins; Rodrigues; Silva, 2022). Trata-se de uma pesquisa teórico-reflexiva, baseada em revisão bibliográfica sistemática, com abordagem interpretativa.

Fundamentos Teóricos: Freire e Pranis em diálogo

A educação constitui uma prática social intencional, permeada por afetos e representações culturais. Conforme destacou Freire (1996), ensinar exige a *corporeificação* das palavras, princípio que encontra ressonância singular no processo gestacional. A experiência da gravidez configura-se como uma pedagogia viva, que se materializa no corpo e na subjetividade da mulher. Essa perspectiva dialoga com a psicologia perinatal, que enfatiza a importância da escuta qualificada, da construção de vínculos e do acolhimento emocional ao longo desse ciclo, reconhecendo-os como essenciais para o bem-estar mental e a preparação para a maternidade (Szejer, 2012; Barros; Almeida, 2023). Pesquisas recentes indicam que intervenções baseadas em escuta ativa podem reduzir em até 38% os níveis de ansiedade em gestantes, ressaltando o caráter pedagógico da relação cuidado-educação (Martins; Silva, 2022a; Dias; Costa, 2024).

A análise sociológica de Bourdieu (1999) amplia essa compreensão ao de monstrar como os *habitus* sociais influenciam a vivência da maternidade. O corpo gestante, nessa perspectiva, torna-se objeto de regulação social, inserido em estru turas simbólicas que normatizam sua experiência. Estudos sobre percepção discente revelam que essa regulação ocorre também em ambientes educacionais, nos quais as expectativas sociais geram dissonâncias entre o valor atribuído à instituição e as vivências cotidianas (Marques; Castanho, 2011; Barbosa, 2021). Tal tensão é especialmente pronunciada em contextos periféricos, impactando a efetividade dos processos educativos e de cuidado.

Além disso, evidências recentes apontam para a importância da intersetoriali dade entre saúde e educação na abordagem da gravidez. Conforme Pires e Oliveira (2020), estratégias pedagógicas que envolvem rodas de conversa, oficinas interativas e acompanhamento psicológico têm demonstrado eficácia na ampliação do reper tório emocional e cognitivo das gestantes, promovendo o fortalecimento do vínculo materno-fetal e incentivando práticas de autocuidado sustentadas pela reflexão crítica. Intervenções psicoeducativas, como o pré-natal psicológico, também vêm se consoli dando como ferramentas importantes para a promoção da saúde mental e prevenção de transtornos na gestação (Soares; Silva, 2024; Dias; Costa, 2024).

No campo da psicologia histórico-cultural, Vygotsky é referenciado como teórico essencial para pensar a constituição subjetiva no processo de aprendizagem e desen volvimento humano. Conforme discutido por Rodrigues (2019), a gestação pode ser compreendida como zona de desenvolvimento proximal, na qual as interações sociais (com o bebê, com profissionais e com o entorno) mobilizam transformações profundas na identidade da mulher e em seus saberes.

A qualidade dos ambientes educativos revela-se fundamental para processos formativos significativos. Pesquisas com crianças de escolas públicas evidenciaram que fatores físicos e socioemocionais, como conforto ambiental, relações respeitosas e estímulos sensoriais adequados, impactam diretamente a qualidade da aprendizagem (Castro; Almeida, 2015). Transpondo esses achados para o contexto perinatal, compreende-se que espaços de cuidado gestacional devam integrar:

- Conforto físico: mobiliário ergonômico, controle de temperatura e acústica ade quados;
- Segurança emocional: relações horizontais, livre de hierarquias rígidas, e respeito às subjetividades individuais;
- Estímulos significativos: recursos pedagógicos que dialoguem sensivelmente com as narrativas e saberes prévios das gestantes.

A Pedagogia do Cuidado proposta por Cipriano (2006) encontra na escuta sensível seu principal dispositivo metodológico. Conforme Cerqueira e Sousa (2011), escutar é "a sensibilidade de estar atento ao que é expresso através de gestos, palavras, ações e emoções", competência essencial para reconhecer a gestante como sujeito epistêmico. Essa abordagem ecoa os princípios da Pedagogia da Escuta desen volvida por Loris Malaguzzi, na qual o espaço educativo é concebido como ambiente dialógico de co-construção de saberes múltiplos, valorizando as diversas linguagens expressivas (Ristow, 2012).

A obra de Freire (2003) destaca o espaço educacional como âmbito privilegiado para a construção coletiva de significados. Na gravidez, essa premissa se traduz na criação de comunidades reflexivas, onde gestantes elaboram seus processos identitários por meio da narração compartilhada de experiências. Estudos etnográfi cos recentes demonstram que grupos com intervenções pedagógicas fundamentadas nesse modelo apresentam:

- Aumento de 42% na autoeficácia materna;
- Redução de 31% em sintomas depressivos;
- Fortalecimento do senso de agência pessoal.

Esses resultados corroboram a tese de que o cuidado ético-pedagógico potencializa processos de empoderamento e ressignificação identitária (Martins; Silva, 2022b).

A saúde mental da mulher durante a gestação é fundamental não apenas para o seu próprio bem-estar, mas também para o desenvolvimento saudável do bebê e para a qualidade das relações

familiares futuras. A gestação representa um período de significativas transformações físicas, hormonais e emocionais, o que pode aumentar a vulnerabilidade a transtornos como ansiedade e depressão perinatal (Dias; Costa, 2024). Esses transtornos são associados a impactos negativos, como maior risco de parto prematuro e dificuldades no vínculo materno-infantil.

Nesse sentido, a integração entre abordagens pedagógicas e psicológicas se mostra essencial. O pré-natal psicológico, que inclui escuta qualificada e acompa nhamento emocional, tem ganhado importância como ferramenta para identificação e manejo precoce desses quadros, promovendo resiliência e fortalecimento das capa cidades maternas (Barros; Almeida, 2023; Soares; Silva, 2024). Além disso, práticas grupais e individuais que fomentam a reflexão crítica e o compartilhamento de experiências favorecem a construção de redes de apoio social imprescindíveis para a saúde mental da gestante.

A literatura também destaca que a redução do estigma em torno dos transtornos mentais na gravidez e a promoção de ambientes acolhedores são estratégias eficazes para estimular a busca por ajuda profissional, contribuindo para melhores resultados em saúde materno-infantil (Martins; Silva, 2022b). Assim, a atuação interdisciplinar que articula educação, saúde mental e cuidado emocional torna-se fundamental para garantir uma gestação mais saudável e plena.

O avanço das tecnologias digitais tem aberto novas possibilidades para a educação e o cuidado durante a gestação, possibilitando o acesso a informações qualificadas, suporte emocional e acompanhamento contínuo, independentemente das barreiras geográficas ou sociais (Pires, 2023). Aplicativos móveis com conteúdos educativos, grupos virtuais de apoio e plataformas de teleconsulta têm sido cada vez mais utilizados como complemento às práticas presenciais.

Essas ferramentas digitais facilitam a democratização do conhecimento e a construção colaborativa de saberes entre profissionais e gestantes, potencializando o protagonismo das mulheres em suas histórias de gestação (Pinto; Oliveira, 2024). Além disso, o uso de recursos como vídeos, podcasts e materiais interativos contri bui para a aprendizagem significativa, adaptando-se às necessidades e preferências individuais.

Durante períodos de restrição ao atendimento presencial, como observado na pandemia de Covid-19, o papel das tecnologias digitais tornou-se ainda mais crucial, garantindo a continuidade do cuidado e da educação, bem como a manutenção da es cuta sensível em ambientes virtuais (Pires, 2023). Para que essas tecnologias sejam efetivas, é necessário que estejam integradas a estratégias pedagógicas estruturadas e concebidas para respeitar as singularidades das gestantes.

As condições socioeconômicas, culturais e geográficas influenciam diretamente o acesso aos serviços educativos e de saúde durante a gestação, bem como a qua lidade dos cuidados oferecidos (Bourdieu, 1999; Barbosa, 2021). Grupos soci almente vulneráveis e moradores de áreas periféricas enfrentam barreiras múltiplas, como dificuldades logísticas, menor oferta de serviços qualificados e preconceitos institucionais, que comprometem a efetividade das intervenções educativas.

O reconhecimento dessas desigualdades torna-se fundamental para o desenho de políticas públicas e programas que atuem de forma intersetorial e com foco na equidade. A valorização das diversidades

culturais e a escuta das singularidades das gestantes são estratégias essenciais para a construção de práticas inclusivas e sensíveis às necessidades reais das mulheres (Santos; Lima, 2023).

Pesquisas indicam que a ampliação do capital social e cultural das gestantes, por meio de programas educativos que promovem a participação comunitária e o fortalecimento dos vínculos sociais, contribui para a superação dessas desigualdades e promove resultados mais satisfatórios em saúde e educação (Santos; Lima, 2023). Portanto, a articulação entre gestores, profissionais e comunidades é crucial para garantir que todas as gestantes tenham acesso a ambientes educativos acolhedores e efetivos, independentemente de sua origem social.

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem teórica de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica sistematizada que dialoga com as áreas da psicologia perinatal, da pedagogia do cuidado e da educação crítica. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de uma análise interpretativa e compreensiva da experiência da gestação, que demanda sensibilidade para abordar sua dimensão subjetiva.

Para a revisão, foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas que discutem o cuidado, a subjetividade e a educação de mulheres, com especial atenção a autores brasileiros e latino-americanos. O objetivo deste recorte teórico não é esgotar a discussão, mas iluminar os pontos de convergência entre campos do conhecimento que, tradicionalmente, são tratados separadamente.

A pesquisa fundamenta-se na análise crítica da literatura selecionada, adotando um viés interpretativo que busca integrar contribuições epistemológicas e práticas pedagógicas e psicológicas relevantes para o cuidado no ciclo gravídico-puerperal.

A revisão bibliográfica foi realizada seguindo critérios de sistematização que incluem a seleção de fontes publicadas nos últimos dez anos para as áreas de psicologia perinatal e pedagogia, priorizando artigos científicos, livros e capítulos que abordam a temática do cuidado e da subjetividade durante a gestação. Foram utilizadas bases de dados acadêmicas como Scielo, PubMed, Google Scholar e bases específicas de educação. A busca realizou-se por meio de palavras-chave e suas combinações, tais como "cuidado na gestação", "pedagogia do cuidado", "psicologia perinatal", "subjetividade na maternidade" e "educação crítica".

O critério de inclusão privilegiou publicações com fundamentação teórica sólida e relevância para a interface entre as áreas envolvidas, enquanto trabalhos sem revisão por pares ou com foco exclusivamente biomédico foram excluídos para preservar o recorte interdisciplinar crítico-pedagógico. A análise dos textos seguiu um método interpretativo e sistematizado, conforme as orientações de (Torraco, 2005), que enfatiza a importância da revisão narrativa organizada e crítica para a construção do conhecimento em ciências sociais e humanas. Essa abordagem permite integrar múltiplas perspectivas e resultados, favorecendo uma compreensão aprofundada das complexidades da gestação enquanto experiência formativa.

Discussão

Ao compreender o processo gestacional como um campo pedagógico e psicológico, desloca-se o olhar da perspectiva biomédica tradicional para uma abordagem integrativa e humanizada. A gestante deixa de ser vista apenas como um corpo que carrega um feto e passa a ser reconhecida como sujeito em contínua transformação, atravessado por uma rede complexa de linguagem, memória e afetividade (Maldonado, 2017). Nessa perspectiva, práticas educativas e terapêuticas precisam priorizar o vínculo afetivo, respeitar o tempo subjetivo de cada mulher e favorecer a criação de narrativas que deem sentido à experiência singular de tornar-se mãe.

A Pedagogia do Cuidado, proposta por Cipriano (2006), encontra na escuta sensível seu principal dispositivo metodológico. Escutar, conforme apontam Cerqueira e Sousa (2011), é "a sensibilidade de estar atento ao que é expresso através de gestos, palavras, ações e emoções", competência essencial para reconhecer a gestante como sujeito epistêmico. Essa concepção se aproxima dos princípios da Pedagogia da Escuta desenvolvida por Loris Malaguzzi, na qual o espaço educativo é compreendido como um ambiente dialógico, de co-construção de saberes múltiplos, onde se valorizam as diversas linguagens expressivas (Ivo, 2022).

Freire (2003) também ressalta o espaço educacional como lugar privilegiado para a construção coletiva de significados. No contexto gestacional, essa premissa se traduz na criação de comunidades reflexivas, onde mulheres podem compartilhar experiências, elaborar identidades e ressignificar vivências. Estudos etnográficos recentes evidenciam que grupos de gestantes que participam de intervenções pedagógicas inspiradas nessa abordagem apresentam resultados relevantes: aumento de 42% na autoeficácia materna.

A saúde mental da mulher durante a gestação é fundamental não apenas para seu próprio bem-estar, mas também para o desenvolvimento do bebê e para a qualidade das relações familiares futuras. Por se tratar de um período marcado por intensas transformações físicas, hormonais e emocionais, há maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de quadros de ansiedade e depressão perinatal (O'Hara; McCabe, 2013). Tais condições, quando não identificadas e tratadas, estão associadas a riscos como parto prematuro e dificuldades no vínculo materno-infantil.

Diante disso, a integração entre práticas pedagógicas e psicológicas torna-se indispensável. O pré-natal psicológico, que alia escuta qualificada e acompanhamento emocional, tem se consolidado como ferramenta valiosa para a identificação precoce e o manejo de quadros de sofrimento psíquico, promovendo resiliência e fortalecendo as capacidades maternas (Arrais; Mourão; Fragalle, 2014). Além disso, práticas grupais e individuais que incentivam a reflexão crítica e a partilha de experiências contribuem para a construção de redes de apoio, reconhecidas como fundamentais à saúde mental no ciclo gravídico-puerperal.

A literatura também aponta para a importância de reduzir o estigma em torno dos transtornos

mentais na gestação. A promoção de ambientes acolhedores e inclusivos favorece a busca por ajuda profissional e está diretamente relacionada a melhores desfechos em saúde materno-infantil (Dennis; Chung-Lee, 2006). Assim, a atuação interdisciplinar, que articula saúde, educação e cuidado emocional, constitui um caminho promissor para a promoção de uma gestação mais saudável e plena.

Nos últimos anos, as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de cuidado e educação nesse período. Aplicativos móveis, grupos virtuais de apoio e plataformas de teleconsulta oferecem acesso a informações qualificadas, suporte emocional e acompanhamento contínuo, rompendo barreiras geográficas e sociais (WHO, 2018). Tais ferramentas permitem democratizar o conhecimento e estimular o protagonismo das gestantes em sua própria trajetória, sobretudo quando incluem recursos multimodais, como vídeos, podcasts e materiais interativos, que favorecem aprendizagens significativas (Sari; Widyastuti; Haryani, 2025).

Durante a pandemia de Covid-19, essas tecnologias se tornaram ainda mais centrais, assegurando a continuidade do cuidado e a manutenção da escuta sensível em ambientes virtuais (Peahl *et al*., 2021). Contudo, para que sejam efetivas, precisam estar integradas a estratégias pedagógicas e psicológicas cuidadosamente planejadas, respeitando as singularidades de cada mulher.

Por fim, é importante reconhecer que fatores socioeconômicos, culturais e geográficos influenciam diretamente o acesso das gestantes a serviços de saúde e educação, bem como a qualidade dos cuidados oferecidos. Grupos socialmente vulneráveis enfrentam múltiplas barreiras que comprometem a efetividade das intervenções educativas (Marmot; Bell, 2019). A valorização das diversidades culturais, aliada a práticas de escuta sensível, constitui-se como eixo estratégico para a formulação de políticas públicas intersetoriais que priorizem a equidade e promovam cuidados efetivamente inclusivos (Brasil, 2017).

A pedagogia do cuidado, ao reconhecer a gestação como processo educativo, oferece uma base para práticas menos normativas e mais dialógicas, em consonância com os princípios freireanos de educação libertadora (Costa *et al*., 2018). Não se trata de "ensinar" a mulher a ser mãe, mas de criar espaços que possibilitem o autoconhecimento, a reflexão e o exercício do protagonismo. Tal perspectiva rompe com a lógica do saber técnico imposto externamente e valoriza a autonomia feminina.

Por sua vez, a psicologia perinatal amplia o olhar clínico para além do diagnóstico, acolhendo ambivalências, medos e emoções como dimensões legítimas e constitutivas desse período (Soifer, 1980). Ao abrir espaço para a elaboração de sentimentos complexos – que vão da expectativa e alegria até a ansiedade e fantasias sobre o parto e o bebê – a psicologia perinatal contribui para a construção de um ambiente seguro e de acolhimento integral.

A convergência entre pedagogia e psicologia mostra que a formação para a maternidade não ocorre a partir de prescrições ou manuais, mas na vivência cotidiana apoiada por um suporte qualificado (Badinter, 1980). O diálogo interdisciplinar entre essas áreas favorece práticas de cuidado que consideram a mulher em sua totalidade, incluindo não apenas os aspectos físicos da gestação, mas também a construção da identidade materna, as transformações nas relações familiares e sociais e o

intenso trabalho psíquico em andamento (Stern, 1995).

Estudos recentes em contextos brasileiros reforçam a relevância do cuidado psicológico durante a gestação, sobretudo em situações de risco ou sofrimento emocional, evidenciando o papel da psicologia perinatal como suporte essencial à saúde mental da gestante (Barbosa, 2023). Quando articulada ao campo pedagógico, essa abordagem fortalece práticas interdisciplinares capazes de promover saúde integral, autonomia e resiliência.

Assim, educação e cuidado deixam de ser esferas separadas: a educação torna-se um ato de cuidado, e o cuidado, um ato de educação. Essa reciprocidade fundamenta práticas humanizadas e integradas de suporte à mulher no ciclo gravídico puerperal, reafirmando a importância de reconhecer a gestante como sujeito ativo, pleno e em constante processo de transformação.

Considerações Finais

Integrar pedagogia e psicologia na compreensão da gravidez significa reconhe cer que o cuidado é, em si, uma prática educativa, e que educar envolve necessaria mente acolher, escutar e valorizar a experiência singular de cada mulher (Cipriano, 2006; Barros; Almeida, 2023). Essa integração favorece a criação de espaços de diálogo e de saberes compartilhados, nos quais a atuação profissional se torna mais abrangente e responsiva às necessidades emocionais, sociais e culturais das gestantes.

A prática do cuidado, abordada tanto na pedagogia quanto na psicologia, ultra passa o domínio técnico ou o cumprimento de protocolos: exige presença genuína, empatia, disponibilidade para a escuta qualificada e respeito à pluralidade das vivên cias. Reconhecidos como dimensões pedagógicas e terapêuticas, esses elementos transformam as formas de ensinar, apoiar e aprender sobre o que significa ser mulher e, sobretudo, o que é tornar-se mãe (Szejer, 2012; Grossi *et al.*, 2020). Assim, a gestação revela-se como processo formativo, capaz de promover autoconhecimento, fortalecimento de vínculos e ressignificação de papéis.

O acolhimento, nesse contexto, não se limita a um espaço físico: manifesta-se, principalmente, na qualidade das relações e na atenção voltada à subjetividade. Apenas quando a mulher é reconhecida como protagonista de sua própria trajetória, em seus ritmos, sentimentos e dilemas, o cuidado torna-se verdadeiramente humanizado (Martins; Silva, 2022a). Isso demanda romper com modelos fragmentados e hierárquicos, que historicamente reduziram a experiência materna a um fenômeno exclusivamente biológico, desconsiderando seus atravessamentos psíquicos, sociais e educativos.

Defender a articulação entre educação e saúde mental na assistência obstétrica significa promover práticas que contemplem a complexidade da gestação, um período marcado por ambivalências, expectativas e múltiplas transformações. Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a educação permanente dos profissionais devem enfati zar a escuta, a reflexão crítica e o trabalho colaborativo interdisciplinar (Fagundes, 2016). O acesso a informação qualificada e apoio especializado pode reduzir angústias, prevenir sofrimentos psíquicos e potencializar a autonomia da mulher no processo de cuidar de si e de seu filho.

Experiências inovadoras, como grupos de gestantes, rodas de conversa e inter venções psicossociais, já têm demonstrado, em contextos brasileiros, impacto positivo no fortalecimento do protagonismo materno, na ampliação das redes de suporte e na melhora dos indicadores de saúde mental (Oliveira-Carla; Souza, 2023; Silva, 2024). Tais evidências reforçam a necessidade de políticas públicas que valorizem ações integrais, inclusivas e humanizadas, contemplando dimensões culturais, afetivas e subjetivas da gestação.

Por fim, a consolidação dessa abordagem integrativa pode gerar efeitos duradou ros não apenas na saúde da mulher, mas também na qualidade dos primeiros vínculos parentais e no desenvolvimento integral das famílias. Ao promover uma educação comprometida com o cuidado, e um cuidado que se configura como processo educativo, abre-se caminho para a construção de uma sociedade mais sensível, equitativa e atenta às complexidades da experiência feminina e familiar.

Referências

ARRAIS, A. R.; MOURÃO, M. A.; FRAGALLE, B. O pré-natal psicológico como programa de prevenção à depressão pós-parto. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 947-961, jul./set. 2014.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BARBOSA, R. Educação e gravidez na periferia: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 83, p. 133–150, 2021.

BARROS, T.; ALMEIDA, R. A importância da escuta qualificada na psicologia perinatal. **Revista Brasileira de Psicologia Perinatal**, v. 15, n. 2, p. 34–49, 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**: uma política para o SUS. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

CASTRO, M.; ALMEIDA, S. Qualidade ambiental e aprendizagem: Um estudo em escolas públicas. **Revista Educação e Ambiente**, v. 11, n. 3, p. 45–62, 2015.

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. **Escuta Sensível**: O que é? Brasília: Thesaurus, 2011.

CIPRIANO, E. **Pedagogia do cuidado**: novos olhares para a formação humana. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, M. A. R. *et al*. Educação permanente em saúde: a concepção freireana como subsídio à gestão do cuidado. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 10, n. 2, p. 558-564, abr./jun. 2018.

DENNIS, C. L.; CHUNG-LEE, L. Postpartum depression help-seeking barriers and maternal treatment preferences: a qualitative systematic review. **Birth**, v. 33, n. 4, p. 323-331, 2006.

DIAS, L.; COSTA, M. Efeitos do pré-natal psicológico na redução de ansiedade e depressão em gestantes. **Revista de Saúde Materno Infantil**, v. 12, n. 1, p. 77–89, 2024.

FAGUNDES, F. R. Educação em saúde no pré-natal a partir do referencial teórico de paulo freire. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. e1180015, 2016.

FREIRE, M. **Caminhos da prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSSI, V. C. V. et al. Cuidado educativo no ciclo gravídico-puerperal à luz da teoria de paulo freire: contribuições para assistência. **Revista RSD**, v. 9, n. 11, p. e9471, 2020.

IVO, Darling Dayane Mendes *et al*. **Abordagem Reggio Emilia**: Contribuições de Loris Malaguzzi para a educação infantil. Goiânia, 2022.

MARMOT, M.; BELL, R. Social determinants and non-communicable diseases: time for integrated action. **BMJ**, v. 364, k131, 2019.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 15–26, 2011.

MARTINS, F.; RODRIGUES, B.; SILVA, A. **Psicologia perinatal**: contribuições para a prática clínica e institucional. São Paulo: Appris, 2022.

MARTINS, L.; SILVA, F. Impacto da escuta ativa na ansiedade de gestantes: Um estudo longitudinal. **Journal of Perinatal Psychology**, v. 10, n. 1, p. 12–28, 2022.

MARTINS, L.; SILVA, F. Intervenções pedagógicas e empoderamento materno: efeitos na autoeficácia e saúde mental. **Revista Brasileira de Psicologia da Saúde**, v. 14, n. 3, p. 101–115, 2022.

O'HARA, M. W.; McCABE, J. E. Postpartum depression: current status and future directions. Annual **Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 379-407, 2013.

PEAHL, A. F. *et al*. Patient and provider perspectives of a hybrid model of group prenatal care during the COVID-19 pandemic. **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, v. 224, n. 2, p. 216-219, 2021.

PINTO, M.; OLIVEIRA, T. Recomendações para educação em saúde de gestantes em tempos recentes. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34005, 2024.

PIRES, C. Tecnologias educacionais voltadas para gestantes: revisão integrativa. **Revista Saúde e Tecnologia**, 2023.

PIRES, M.; OLIVEIRA, T. Diálogos intersetoriais entre educação e saúde na gravidez. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 4, p. e190123, 2020.

RISTOW, E. Arte de ouvir. **Revista Projetos Escolares Creches**, 2012. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2012/01/EntrevistaElisabet.pdf>.

RODRIGUES, N. Gestação como zona de desenvolvimento proximal: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Sociedade**, 2019.

SANTOS, A.; LIMA, J. Capitais sociais e culturais em programas para gestantes. **Revista de Políticas Públicas**, v. 7, n. 1, p. 99–115, 2023.

SARI, T. P.; WIDYASTUTI, Y.; HARYANI, S. Enhancing maternal mental health knowledge through hypnocomfort pregnancy multimodal psychoeducation media. **Belitung Nursing Journal**, v. 11, n. 4, p. 399-407, 2025.

SOARES, J.; SILVA, M. Educação em saúde no pré-natal: prevenção e controle de síndromes hipertensivas na gravidez. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4202, 2024.

SOIFER, R. **Psicologia da gravidez, parto e puerpério**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

STERN, D. N. **The motherhood constellation**: A unified view of parent-infant psychotherapy. New York: Basic Books, 1995.

SZEJER, M. **Palavras para nascer**: a escuta psicanalítica na maternidade. Tradução de Maria Lúcia Esteves. São Paulo: Ágora, 2012.

TORRACO, R. J. Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. **Human Resource Development Review**, v. 4, n. 3, p. 356–367, 2005.

WHO (World Health Organization). **mHealth**: new horizons for health. Geneva: WHO, 2018. (Global Observatory for eHealth series).

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.6

Semana do Livro Infantil: uma inspiração no Percurso 06 – O Cotidiano na Educação Infantil – livros, acervos e ambientes – LEEI /SUL

Ana Caroline Soares
Secretaria Municipal de Educação de Bagé, anacaroline01soares@gmail.com

Charlene Silva Gonçalves Dummer
Secretaria Municipal de Educação de Candiota

Introdução

A prática relatada foi realizada em uma Escola de Educação Infantil Municipal situada na região Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, em uma turma de Educação Infantil, de Pré-Escola nível 02, do turno da manhã a qual é composta por 15 alunos, a maioria sendo meninos, de uma comunidade pacata e tranquila de uma cidade do interior do estado com aproximadamente 09 mil habitantes, nossa cidade foi emancipada em 1992. Hoje temos 04 Escolas de Educação Infantil e 03 Escolas de Ensino Fundamental. Nossas professoras a maioria são moradoras da cidade o que torna uma comunidade muito participativa de todas as ações propostas pela escola e pelo município.

A prática descrita foi inspirada nas experiências de formação que tive a oportunidade de realizar como cursista ofertada pelo projeto Leitura Escrita na Educação Infantil cujo embasamento foi no caderno 07, "Livros infantis: acervos, espaços e mediações" que foi trabalhado no percurso 06 "O cotidiano da Educação Infantil", o objetivo deste caderno foi informar sobre a política pública de leitura e de distribuição de livros e apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem que contribuam para a formação literária das crianças. Na terceira unidade deste caderno que nos fala sobre os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil, aprendemos sobre as formas de organização e de utilização de diferentes espaços do livro e da leitura dentro das

instituições de Educação Infantil, explorando adequadamente a potencialidade dos atos de leitura, e assim refletirmos e aperfeiçoarmos nossa prática.

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, teve início em nossa região em setembro de 2024, este curso foi oferecido em todo o país, porém começamos um pouco mais tarde que as outras regiões em função das enchentes que acometeram o Sul do nosso país na época de maio. O LEEI como é chamado, constitui-se em uma proposta de desenvolvimento profissional que utiliza uma Coleção de Cadernos que abordam a Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático. No ano de 2024, o LEEI foi desenvolvido em 15 estados e mais no Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Este tem por objetivo ofertar uma formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida.

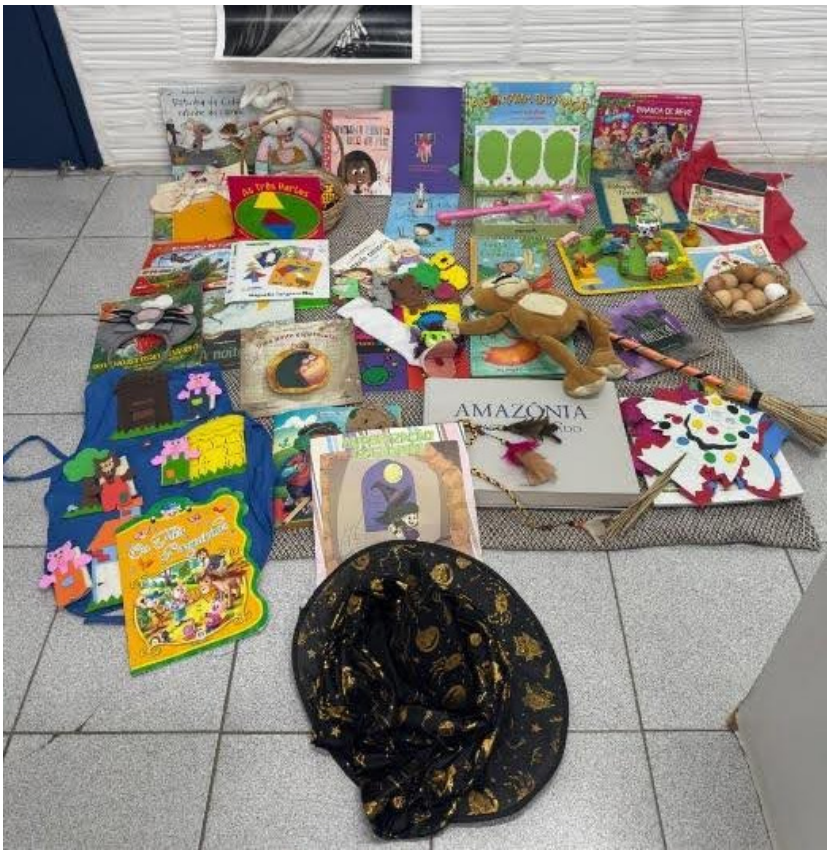
O curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil teve como público-alvo professores de diferentes regiões do Brasil, cujo objetivo geral é a formação continuada para que os professores possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A complexidade dessa tarefa levou o curso a ser estruturado em oito cadernos, destacando, em cada um deles, temas relacionados à temática que são abordados articuladamente uns aos outros. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente, de modo a proporcionar a articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual a professora possa relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil. Leva-se em conta, nas unidades, que professoras e crianças têm conhecimentos e experiências que precisam ser considerados. Os textos buscam estabelecer o diálogo com os sujeitos envolvidos – crianças, professoras e famílias. As produções originais de autores que compõem a literatura fundamental da área/tema são objeto de referência para possibilitar o acesso das professoras e contribuir para sua autonomia acadêmica e profissional.

Os textos postos buscam desenvolver as ideias e os conceitos, trazendo o embasamento teórico e localizando referências bibliográficas. Procurando mobilizar os conhecimentos prévios do cursista, de modo a promover a recuperação de informações ou de experiências que o professor já tenha sobre o tema. Propondo questões sobre práticas docentes para análise e reflexão. Articulando o tema tratado com produções artísticas – poemas, contos, imagens, reproduções de obras de arte, entre outros – e o cotidiano da Educação Infantil. Em sua conclusão é retomada a questão inicial, fechando o ciclo de ação-reflexão-ação ressignificada para que cada professor possa se apropriar do material.

Entre os anos de 2016 e 2024, ocorreram muitas mudanças nas políticas públicas em relação a

Educação Infantil, o que permite contextualizarmos a nova Edição do Programa Nacional do Livro Literário que faz parte do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, com o objetivo de implementar ações na Educação Infantil que busquem implementar o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita junto as crianças desde os primeiros anos de escola. Em meu contexto de sala de aula sempre estiveram presentes os acervos literários, muitos livros de histórias para que meus alunos pudessem manusear, observar e ir descobrindo o significado daquele universo mágico das palavras e histórias.

Imagem 1. Cantinho da Leitura-Montado na Formação



Fonte: arquivo pessoal.

Seguindo as orientações postas em nossa formação procuro sempre planejar um ambiente encantador, cercado de indagações e inspirações, mediados por uma prática que tenha sentido e significado nas vivencias dos meus alunos e assim, vamos mediando novas descobertas e aprendizagens. Como nos coloca as DCNEI (Brasil, 2009) para a Educação Infantil, que devem ser garantidas nas intuições experiências que: [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2009).

Durante nossa formação foram ofertadas muitas leituras, indagações e trocas de práticas entre as professoras cursistas, procurando trazer para o centro da formação a professora como um ser reflexivo que exerce o poder de repensar sua prática que gerando a ação-reflexão-ação, buscando trabalhar com práticas formativas exitosas que enfatizam a socialização de saberes e conhecimentos. Seguindo sempre essas orientações no percurso 06 nossa formadora organizou uma festa literária, onde cada uma de nós cursistas tínhamos que trazer um livro de literatura infantil e, que fizesse parte da nossa prática de sala de aula e um objeto que fizesse relembrar a história contada. Estes materiais serviram para montarmos um espaço temático para explorarmos os acervos literários. E como é posto no caderno 07, aprender a escolher um bom livro, é muito mais do que ver somente as imagens, é verificar sua estrutura e do que ela é composta como: a qualidade textual, gráfica e temática. O processo formativo do leitor envolve muitos processos como: os gestos, olhares e entonações de vozes que podemos realizar durante o ato de ler.

Ler para uma criança exige muito mais do que um simples folhar de páginas de livro, exige uma postura do leitor, é um momento privilegiado para o fortalecimento dos vínculos afetivos com trocas, por meio de trocas de olhares, do diálogo e da atenção ao outro, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da linguagem das crianças, com a ampliação de seu conhecimento sobre o mundo. Nossa festa literária trouxe muitas memórias importantes e reflexões de como este momento deve ser planejado e organizado, onde ele pode acontecer, como ele pode acontecer e desta forma, minhas colegas cursistas foram mostrando e divulgando suas práticas de leitura abordando diferentes temáticas, como a cultura Africana e Indígena, suas músicas, danças, vestuário, culinária a cultura costumes, contribuindo para combater ao preconceito e sensibilizando os pequenos leitores. [...] criar Salas, Cantos, Instalações de Leitura pautados pela ordem dialógica significa não apenas acrescentar novos espaços na Educação Infantil ou organizá-los sob novas formas. Significa sobretudo criar comunidades letradas, dinâmicas, estimulantes e inclusivas, que englobam crianças, professoras, pais e demais segmentos envolvidos na Educação Infantil. Manter vivas e significativas essas comunidades é, em decorrência, tarefa educacional das mais relevantes. (Cad. 7, p. 140).

Desenvolvimento

A formação vivenciada deste percurso vem nos colocando importância de rever a organização e a dinamização dos espaços de leitura na Educação Infantil, buscando enfrentar práticas comuns, como: o armazenamento de livros em armários, inacessíveis as crianças, assim como, a ausência de organização de espaços aconchegantes, atrativos e acolhedores para uma roda de leitura. Seguindo essas orientações foram ressignificados meus espaços e aos poucos minha prática se tornou mais instigadora para os meus alunos e assim reorganizamos nosso cantinho da leitura, meus alunos mostraram muito interesse em ressignificar nosso espaço. E assim fomos juntando as ideias e montando nosso cantinho, realizamos a construção de

uma tenda para a leitura dos livros, montamos dois vagões de trens para guardarmos nossos acervos e junto com eles a nossa Caixa de livros infantis do PNLD literário que chegou, cheia de muitos títulos inquietantes e imagens significativas bem ilustradas que oportunizam muitas vivencias culturais, trazendo temas da cultura Indígena e Africana. Com muitas ideias organizamos a Semana do Livro Infantil, os alunos criaram seus fantoches de acordo com suas histórias favoritas ou criaram fantoches diferenciados pensando em histórias que iriam criar para recontarem aos seus colegas, essa atividade foi riquíssima, pois cada criança foi autora de sua própria criação.

Imagem 2. Crianças desenhando



Fonte: arquivo pessoal.

Nosso Cantinho da Leitura foi composto por muitos objetos atrativos, como um Pequeno Teatro em madeira, onde os alunos poderiam encenar com seus fantoches, livros de diversos materiais, jogos relativos aos livros de história que tínhamos em nosso acervo, um varal alfabético confeccionado com os alunos, no qual cada letra foi representada por uma fruta, no qual exploramos sua escrita, som e representação. Realizamos um piquenique literário, cada família escolheu uma fruta para enviar ao nosso lanchinho e assim, retomamos a escrita do nome das frutas, suas, cores, cheiros e sabores. Confeccionamos

fichas com o nome das frutas que eles mais gostaram, logo depois realizamos a confecção de um cartaz com a escrita espontânea das crianças.

Nesta mesma semana também iniciamos o nosso Projeto "Sacola Literária", no qual cada criança leva para casa uma sacola com um livro de história infantil, escolhido por ela, para que seja realizada junto com a família a leitura da história, um diário de bordo, no qual as famílias devem registrar os momentos da contagem, uma folha e materiais de escrita para que cada criança registre o momento que mais gostou da história e cole no diário, junto com o mascote da turma escolhido por eles para acompanhar este momento. A sacola literária fica uma semana com cada aluno, no dia marcado a criança traz a sacola, conta a história para a turma e mostra seus registros. Através de toda essa ressignificação de prática e estimulação da leitura e escrita as crianças também pediram para serem autores e escreverem sua própria história e assim, criamos. a história da "Vaca Ludimilla", os alunos criaram a história oralmente, eles foram os ilustradores e eu fui a escriba da nossa história. Pensamos que os livros são aliados potentes para enriquecer a linguagem que dirigimos às crianças cotidianamente e para criar contextos de interação que possam utilizar o vocabulário e as estruturas linguísticas que estão conhecendo (Cad. 5, p. 85).

Essas experiências corpóreas, sensíveis, sociais, afetivas e cognitivas das crianças, que Lev Vigotski (2000) chamou de complexos e de conceitos cotidianos, vão constituindo os recursos de ação e interação delas com seu meio, e criam as bases para as etapas posteriores – Ensino Fundamental e Médio – onde tais conhecimentos e outros serão aprofundados, sistematizados. Novas concepções sobre a função social da escola, o conhecimento e o processo de aprender geraram novas concepções sobre o currículo, colocando o foco nas práticas cotidianas vividas pelas crianças na unidade educacional. Com isso, boas possibilidades se abrem para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, onde crianças aprendem juntas, socializam práticas, escrevem, tentam novas possibilidades de escrita, mesmo sem ter o domínio dela. A tentativa de escrita espontânea, a cópia amplia o repertório linguístico dos nossos alunos e devem estar sempre presentes no contexto educacional, possibilitando uma reflexão sobre a língua.

O debate do processo de apropriação da língua escrita na Educação Infantil tem sido considerado nas DCNEI (Resolução CNE/CEB n. 05/09) que constituem o referencial básico para esta etapa e assim as diretrizes colocam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. O importante é oferecer às crianças um contexto que lhes seja acolhedor e lhes possibilite significar a cultura do seu entorno e ampliar o olhar infantil para outros contextos e desta forma buscamos seguir essas recomendações no currículo de nossa escola.

Um dos cadernos que orientou também a minha prática pedagógica, nos coloca (Caderno 05, p. 85), que se deve destacar as práticas de ensino e aprendizagem que privilegiam a compreensão, a análise e a produção de linguagem escrita por parte da criança, nas quais a professora entra em sintonia com

as capacidades das crianças pequenas e promove a construção de aprendizagens referentes a diferentes aspectos do conhecimento do oral e do escrito. A partir destas orientações dadas em nossa formação do LEEI Sul que foi uma experiência única e valiosíssima para os Professores de Educação Infantil busquei rever a minha prática e tornar ela cada vez mais significativa para os meus alunos, pautada em uma concepção de Educação Infantil inclusiva, plural, que considera as diversidades locais e étnico-raciais/culturais. Assim, os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil, segundo as DCNEI, são as interações e as brincadeiras. As diversas relações sociais nas quais as crianças se envolvem nas diferentes vivências a elas propostas devem ser priorizadas, em especial as interações que estabelecem com seus companheiros de idade nas atividades, o que lhes possibilita negociar os motivos e os sentidos que emprestam ao mundo e a si mesmos, apropriar-se de conhecimentos e, nesse processo, desenvolver-se como pessoas. Buscando exercer uma concepção de criança como centro do processo educativo; reconhecimento do papel importante que a Educação Infantil cumpra no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (DCNEI, 2009, [s.p.]).

Imagem 3. Crianças interpretando histórias com fantoches



Fonte: arquivo pessoal.

De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Cristina Coll Delgado (2012), a creche e a pré-escola vêm ocupando, nos últimos anos, o lugar de transmissão da cultura oral nas sociedades letradas,

pois é nelas que os adultos têm o tempo e o espaço para se sentar com as crianças, escutá-las e conversar. É nela[s] que adultos e crianças se sentam para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas; é lá também que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem em suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras, e cantigas de roda que durante muitos séculos acompanharam o desenvolvimento humano (Barbosa; Delgado, 2012, p. 134). Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que "ler mundo" e "ler palavra" constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E "ler o mundo" e "ler palavra", no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer trans formá-lo (Freire; Betto 1986, p. 15). A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto, o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao logo de toda a Educação Infantil. A escola de Educação Infantil, como bem afirmou Peter Moss (2009), é uma Escola de Encontros, e os encontros e as relações se fazem nas múltiplas linguagens, sendo a linguagem oral a forma predominante da linguagem verbal da pequena infância.

Considerações Finais

Realizamos uma semana repleta de leitura e escrita que buscou estimular a oralidade, a imaginação, a criatividade, a expressão de sentimentos, acontecendo de forma prazerosa e significativa. Os alunos conseguiram presenciar e internalizar o quão prazeroso é o mundo da leitura das "letrinhas", como eles costumam chamar. Além de estimularmos os aspectos linguísticos, buscamos ampliar os valores culturais, os valores morais e a inclusão que vai muito além da aceitação. O convívio das crianças na escola possibilita a interação com outras crianças e com professores em um contexto de qualidade, que tem por objetivo propiciar-lhes experiências variadas, cabendo ao professor observar e incentivar as iniciativas das crianças, incluindo-as em seu planejamento didático. Buscamos sempre alternativas, para propiciar momentos de interação, exploração, vivencias onde a interação e a brincadeira façam parte deste maravilhoso contexto da Educação Infantil.

Após diversos momentos de formação, leitura e debates que geraram reflexão sobre a práxis desenvolvida no cotidiano escolar buscou-se ampliar e fomentar as possibilidades que os alunos exercem sobre diversos materiais letrados, e assim na troca de experiencias com outras professoras, surgiram novas propostas, novas atividades de estimulação e apropriação da cultura escrita. É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação e assim, cabe a educação infantil propiciar os momentos de interação entre a cultura e a escrita no cotidiano de sala aula, para ampliarmos o repertório linguístico dos nossos alunos e através das sequencias didáticas, de materiais concretos propiciando experiências de qualidade. Ao

possibilitar a construção de conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito.

Despertar o interesse da criança é gerar novas aprendizagens que acontecem por meio de um conjunto de capacidades específicas, sendo que cada uma tem sua função no desenvolvimento das habilidades potencializadas através das experiências vivenciadas por meio das relações sociais, dos estímulos e de tudo que está ao seu redor, compondo o ambiente em que está inserido, assim permitimos a criança inúmeras possibilidades de adentrar o mundo do letramento, quando protagonizam a construção dos saberes de forma prazerosa e encontram sentido nas ações executadas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Formativo LEEI, Sul,2024**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Gráfica AS, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

FREIRE, Paulo; FREI BETTO. **Essa escola chamada vida**. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.7

Hora do Conto - Incentivando à experiência literária na Educação Infantil

Ana Caroline Soares
Secretaria Municipal de Educação de Bagé, anacaroline01soares@gmail.com

Luciele Gonçalves Peres Albuquerque
Secretaria Municipal de Educação de Bagé

Introdução

A proposta pedagógica Hora do Conto - Incentivando a experiência literária na Educação Infantil, foi realizada a partir de estudo do material disponibilizado pelo programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) 2024, tendo como inspiração a formação assistida por nós cursistas no percurso 07 que abordou o caderno 05, intitulado Crianças como leitoras e autoras, o objetivo apresentar reflexões que levem você a compreender como práticas significativas e dialógicas em torno da cultura escrita se relacionam às apropriações das crianças, como situações desafiadoras possibilitam análises e reflexões das crianças, ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. No final da década de 1920, Vygotsky (1991) apontava para o lugar estreito que a escrita ocupava na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela ocupa no desenvolvimento cultural das crianças. O domínio da linguagem escrita, considerado por ele um sistema complexo de signos, não poderia ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa.

No encontro em que foi abordado este caderno, nossa Formadora buscou retomar conosco o quanto nossas memórias leitoras de quando éramos crianças nos deixaram marcas, cada cursista, ou seja, as "professoras" puderam falar um pouquinho deste momento em sua infância, qual o livro que mais lhe marcou, como começou este processo de aquisição da leitura em nossa vida. Este momento nos fez refletir o quanto a leitura é fundamental e significativa na primeira infância, assim como nos coloca a

pensar sobre a qualidade das interações do professor com as crianças na Educação Infantil, identificando os aspectos que determinam a qualidade dessas relações envolvendo a leitura de livros de literatura infantil. Então nos perguntamos como deve acontecer a apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil, através de vários questionamentos sobre a nossa prática, como desenvolvemos este momento tão importante para a aprendizagem de nossas crianças. Vygotsky (1993) afirma, que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. Então cabe a nós desde cedo ampliarmos esses repertórios de brincadeiras com as letras.

O brincar é fundamental no processo de aprendizagem das crianças pequenas, oferecendo um espaço seguro para a exploração e o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Por meio de brincadeiras, as crianças criam vínculos com o meio que as cerca, desenvolvem a imaginação e a criatividade, além de reforçar a linguagem, a concentração e a atenção. As atividades propostas devem estimular o aprendizado, favorecendo experiências significativas.

> É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção [...] como se fora brincadeira de roda [...] (Marcelino; Nelson, 1996, p. 38).

Contudo é necessário que as práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, considerem as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças, isso significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo.

Para Bakhtin (2003), a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa.

Com base nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, Smolka (1993) afirma que não se aprende e não se ensina a ler e a escrever, mas se aprende a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade simbólica. Nos processos iniciais da construção da escrita pela criança, a autora considera que não se pode ignorar o conflito cognitivo apontado por Ferreiro, mas também devem ser levadas em consideração as funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceituação e elaboração das experiências, da metalinguagem (linguagem para falar da própria linguagem) e do conflito social.

"A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita" (SMOLKA, 1993, p. 63). Assim entendemos que as primeiras tentativas infantis de produção

de escrita vão se organizando, se estruturando e se tornando texto para o outro (inclusive o outro "eu"), e, nesse processo, são inúmeros os esquemas e as possibilidades que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever. Considerar sobre o estilo de leitura de textos em voz alta e identificar as formas como essa prática pode contribuir para os processos de compreensão das crianças, buscando práticas de produção de linguagem escrita que favoreçam os processos de análise e conceituação da linguagem escrita das crianças, são ações essenciais nesse processo. Através destas reflexões conseguimos perceber e reconsiderar nossas práticas de sala de aula, transformando a realidade da Educação Infantil e aproximando cada vez mais as práticas sociais de leitura e de escrita, bem como os conhecimentos linguísticos e discursivos, da instituição escolar. Vygotsky trata a brincadeira das crianças como mais uma esfera de atividades que unem os gestos à linguagem escrita. Na brincadeira de faz de conta, os objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, independentemente do grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado, pois o mais importante é a possibilidade de executar com eles o gesto representativo.

A partir das novas concepções de infância, estamos vivenciando uma nova forma de pensar e perceber as crianças, como seres agentes, autores, transformadores, competentes e protagonistas de suas histórias. Este novo paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos (CASTRO, 2013, p. 18). A Educação Infantil é uma etapa potente de transformação, ampliando experiências e oportunizando narrativas. Conforme discorre Larrosa (2011), a experiência decorre de uma relação íntima que é estabelecida entre o texto e a subjetividade, fazendo com que a leitura possa ser contemplada como uma experiência, por ser reflexiva, por ser transformadora e por dessa forma afetar o leitor. A leitura de mundo que se busca é a de oferecer às crianças uma ampliação de suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de praticar a linguagem "em todas as suas formas verbais, não verbais e multimodais" (MEC/SEB, 2016, p. 20).

Desenvolvimento

O interesse das crianças pelos livros é demonstrado mesmo antes de aprenderem a ler, pois todo o contato de folhear e de observar as ilustrações, as cores e as formas gera aprendizado e segundo Sandroni & Machado (2000, p. 12), "a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer". A contação de histórias é uma prática pertencente a várias culturas e que pode ter muitas intenções, seja de compartilhar, de ensinar, de aproximar, de exemplificar, de cativar, de encantar, de desvendar, e assim cada história dialoga com o ouvinte de uma forma diferente. A contação é um momento em que se pode imaginar, criar possibilidades, trocar de lugar com os personagens, conexões do pensamento que são importantes para o imaginário, para a criatividade e para a cognição.

Dessa forma, após as reflexões oportunizadas durante os encontros do programa LEEI e o estudo

do percurso 7 sobre Leitura e escrita na Educação Infantil, planejamos uma prática pedagógica voltada ao letramento literário como forma de incentivo à experiência literária. Trazemos como embasamento teórico os Cadernos de Formação disponibilizados pelo Curso de Formação Continuada Leitura Escrita na Educação Infantil, este curso de formação tem como objetivo geral a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A complexidade desta formação levou as a estruturar o curso em oito cadernos, destacando, em cada um deles, temas relacionados à temática que são abordados articuladamente uns aos outros. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. As atividades propostas incentivam a reflexão docente, o diálogo com textos, filmes e outras fontes culturais, e o compartilhamento de experiências, promovendo uma formação sólida e transformadora. O LEEI, é um programa de abrangência nacional, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, contando com 32 universidades parceiras.

Através dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sequência expandida de letramento literário proposta por Cosson (2009). Traçamos como objetivo geral da nossa proposta: investigar e analisar as vivências dos alunos com a leitura para considerá-las na elaboração de uma proposta de letramento literário, oportunizando experiência literária e favorecendo a formação de uma comunidade de leitores na Educação Infantil, e como os objetivos específicos da nossa proposta trazemos: apresentar e descrever estratégias de letramento literário que visem favorecer a experiência literária; e propor, via sequência expandida de letramento literário, momentos que oportunizem experiência literária a partir da contação de histórias.

A prática realizada denominada Hora do Conto – Incentivando a experiência literária na Educação Infantil ocorreu no presente ano de 2025, em uma turma de Pré-Escola 02, do turno da tarde, em uma escola Municipal da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, na qual está situada em uma zona periférica da cidade, onde a maioria são de moradias distante do centro da cidade. A escola é tranquila, a comunidade muito participativa, são moradores do entorno da escola que constituem nossa comunidade.

A sequência expandida proposta por Cosson (2009) compreende as etapas de motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Primeiramente as crianças foram motivadas a participarem da realização das atividades, logo após conheceram sobre o tema a ser trabalhado e depois realizaram leituras, sempre expondo suas construções de sentido ao longo das atividades realizadas. Todas as etapas da proposta, iniciando pela motivação, relacionam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC para a etapa da Educação Infantil, no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, com as estratégias de letramento literário mobilizadas. Contudo, as crianças percorreram um caminho de construção a partir das experiências com a literatura, iniciando como expectadoras nas contações de histórias e finalizando como autoras, contando histórias para os colegas.

Apresentamos a seguir, o detalhamento da intervenção com a sequência expandida de letramento literário. A primeira etapa, como o próprio nome indica, dedicou-se a motivar as crianças acerca do tema a ser trabalhado e contribuiu para despertar a curiosidade delas. Com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão, utilizamos como estratégia metodológica uma Hora do Conto com a história "Os três porquinhos", e após a contação uma roda de conversa para comentarem sobre a temática abordada na história, seus conhecimentos e suas vivências. Depois, foi proposta a construção de uma das casinhas relatadas na história contada, onde cada grupo escolheu os materiais que estavam disponíveis na sala. Alguns construíram com materiais não estruturados, outros com blocos de madeira e outros com animais. A estratégia de letramento literário mobilizada foi a mobilização dos sentimentos/emoções, o que foi percebido durante a roda de conversa através dos relatos das crianças. De acordo com os documentos legais que orientam o trabalho a ser desenvolvido na EI, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é papel dessa etapa da Educação Básica alfabetizar as crianças, contudo, é necessário que nesse espaço e tempo sejam possibilitadas práticas sociais que permitam a elas conhecerem e viver cotidianamente com a leitura e a escrita.

Na segunda etapa, definida como introdução, as crianças tiveram contato com informações sobre o autor e a obra que foi previamente escolhida para a etapa da leitura. Com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura, utilizamos como estratégia metodológica a exploração da capa e quarta capa da história "Depois do foram felizes para sempre. A estratégia de letramento literário mobilizada foi a leitura de elementos multimodais. As crianças exploraram as informações multimodais contidas na capa e quarta capa do livro que foi lido na etapa seguinte. A partir da leitura do título, as crianças foram instigadas a expressarem o que esperavam encontrar na história, pensaram sobre as ilustrações presentes na capa, assim como sobre os nomes de pessoas que aparecem nela.

Na terceira etapa, intitulada leitura, foi realizada a leitura da obra indicada com o auxílio da professora. Com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas, utilizamos como estratégia metodológica uma Hora do Conto com a história "Depois do foram felizes para sempre", e a estratégia de letramento literário mobilizada foi a leitura pela própria professora. As crianças tiveram contato direto com a obra, por meio de uma leitura de reconhecimento que foi realizada em voz alta pela professora. Boa parte dos contos infantis termina com: "E eles viveram felizes para sempre", mas o que será que os personagens fizeram depois disso? A obra nos convida a imaginar o que os personagens andaram aprontando após o fim da história. Essa obra foi escolhida por atender o objetivo de promover leituras que instiguem a imaginação e curiosidade das crianças, promovendo uma reflexão sobre a realidade.

Na quarta etapa, que é a primeira interpretação, as crianças tiveram uma apreensão global da

obra lida, traduzindo o impacto da leitura com a sensibilidade leitora de cada uma. Com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história, utilizamos como estratégia metodológica a realização de um seminário. A estratégia de letramento literário mobilizada foi a retextualização. Essa etapa iniciou com a retomada da leitura da obra da etapa anterior, como forma de colocar as crianças em contato novamente com ela. Foi importante retomar as hipóteses (o que esperam encontrar na história, significado das ilustrações presentes na capa, assim como os nomes de pessoas que aparecem nela) que foram levantadas na etapa da introdução quando a turma fez a exploração da capa e da quarta capa, onde refletiram se elas se confirmaram ou foram refutadas depois da leitura. Após essa retomada, foi realizado o seminário, que foi um momento de compartilhamento das experiências de planejar e contar uma história para os colegas.

Na etapa da contextualização, que é a quinta, as crianças aprofundaram a leitura explorando os contextos contidos na obra. Com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.), utilizamos como estratégia metodológica uma Hora do Conto com a história "Chapeuzinho Amarelo" e após uma roda de conversa sobre as relações entre essa história e o conto clássico "Chapeuzinho Vermelho". A estratégia de letramento literário mobilizada foram os efeitos de sentido. Nesse momento, as crianças fizeram a escolha da obra para realizarem o trabalho de releitura. Foi um momento de reflexão e ideias de como poderia ser a contação da história escolhida e o início do planejamento para a contação de história da turma.

Na sexta etapa, que é a segunda interpretação, as crianças realizaram uma leitura aprofundada de um aspecto da obra. Com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história, utilizamos como estratégia metodológica o planejamento da releitura. A estratégia de letramento literário mobilizada foi os efeitos de sentido e a retextualização. Nessa etapa, as crianças tiveram a oportunidade de planejarem como seria contada a história escolhida para a releitura. Com auxílio da professora, pensaram em todos os detalhes dessa contação. Foi necessário um olhar diferenciado para perceber como as crianças retextualizaram o discurso direto na contação de história e compararam as estratégias de retextualização, o que foi compreendido de outra forma a partir da experiência da primeira contação. Como as crianças fizeram a passagem de uma história escrita para uma história oral, que estratégias usaram para que o interlocutor conseguisse compreender o sentido do que estavam contando.

Por fim, chegamos à sétima etapa, que é a da expansão, onde foi exposta toda construção de sentido realizada pelas crianças. Essa construção não esteve ligada somente às etapas da sequência, mas também ao pequeno leitor, como ele foi afetado com as atividades que foram propostas. Com o objetivo

de aprendizagem e desenvolvimento de: (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba, utilizamos como estratégia metodológica a releitura. A estratégia de letramento literário mobilizada foram os efeitos de sentido e a retextualização. Nessa etapa final, as crianças contaram a história escolhida para a turma. Após realizarem a escolha da obra e planejarem coletivamente a contação, chegou a hora de materializar tudo que foi pensado e planejado para a tão esperada Hora do Conto. O registro e o compartilhamento das reflexões que foram oportunizadas durante todo o processo, foram muito importantes para o desenvolvimento do sentido de pertencimento a uma comunidade, nesse caso, de leitores.

Imagem 1. Crianças nos bastidores da contação.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 2. Crianças contando a história planejada.



Fonte: arquivo pessoal.

Não há dúvida que cabe a Educação Infantil, valorizar as produções dos alunos, dando voz a elas e valorizando desde as pequenas criações, o professor exerce um papel fundamental, nesta perspectiva, motivando, elogiando, criando novas possibilidades de registros, de leitura, de produção de texto, as quais as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos, hipóteses e confrontá-los com informações e convenções. Cabe ao professor tendo um olhar sensível as tentativas de produções escritas de apropriação e aproximação da linguagem escrita para que os alunos possam revelar seus pensamentos e desejos sem receio.

Segundo Freire (2002, p. 43)

> [...] é fundamental que, na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador.

Sendo assim, com base no que diz Freire (2002), "que a educação é uma forma de intervenção no mundo", entende se que a formação continuada dos professores, é o caminho na busca de novos conceitos, novas tecnologias para uma formação de melhor qualidade.

Considerações Finais

Contudo, percebe-se o quanto a formação continuada é de suma importância para nós professores de Educação Infantil, pois é através dela que nos tornamos aprendizes ao longo de nossas carreiras, apropriando-se de novos saberes e avançando nos conhecimentos que já tínhamos adquirido em nossa formação. Além de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, a formação continuada assegura que o corpo docente esteja sempre atualizado com novas tendências educacionais. Por isso, muitas instituições de ensino reconhecem a importância da capacitação dos professores como uma estratégia para a melhoria da aprendizagem dos alunos e dos resultados da escola. A reflexão sobre a nossa ação quanto docentes é fundamental, pois é através dela que vamos aprimorar práticas e saberes, por isso, a formação continuada é uma prática que merece destaque nas instituições de ensino, e programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, pois permite a nós professores cumpramos com maestria a sua função, de ser docente. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também coloca a formação continuada como quesito obrigatório para todas as instituições de ensino. Sua implementação exige mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, tais como o uso de metodologias ativas, domínio de conhecimentos específicos, utilização de tecnologias na educação, dentre outros. Dessa forma, pela perspectiva da BNCC, a formação continuada é necessária para o desenvolvimento docente. Nos vale ressaltar que ela também esta como uma das metas do Plano

Nacional de Educação de cujo teve vigência de 2014 a 2024. Tendo como exposto na meta 16, garantir a todos os profissionais da Educação Básica.

Atualmente a educação tem acompanhado um grande processo de mudanças, para a melhor formação de um novo sujeito, capaz de tomar suas próprias decisões, tornando se mais crítico e objetivo. O conhecimento, não é apenas nos livros que encontramos, mas nos diálogos, nas trocas de experiência, onde a nossa reflexão deve ser constante. Investir na capacitação dos professores assegura uma união de sucesso entre o que existe de melhor das teorias educacionais e as práticas do dia a dia das salas de aula. O resultado é um ensino de qualidade, reflexões, a leitura só é concebida como experiência quando estabelece significado, quando transforma o seu leitor, quando o caráter humanizador e transformador da literatura é compreendido. E "para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência…" (LARROSA, 2002, p. 136). Os momentos de leitura literária são fundamentais dentro da escola, porque a partir da leitura a criança tem contato com variados contextos e situações, estabelecendo relações, compreendendo fenômenos e ampliando sua leitura de mundo. As experiências literárias que ela terá durante a escolarização contribuirão para o desenvolvimento de um leitor literário, evidenciando a necessidade de que a escola oportunize momentos em que de fato a experiência literária aconteça.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 165 p.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul. **A Criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. São Paulo, Ática, 1988. 144p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A construção social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.8

Gestão Democrática e Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas à luz dos quatro pilares da UNESCO

Anelise dos Anjos
Secretaria Municipal de Educação de Bagé, aneliseanjos39@gmail.com

Nívea dos Santos Marques
Secretaria Municipal de Educação de Bagé, niveaprof.bage@gmail.com

Introdução

Falar em gestão democrática e educação inclusiva é revisitar o sentido da escola pública como espaço de direitos, participação e emancipação social. Nesse contexto, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como território de construção coletiva de conhecimento, onde todos os sujeitos podem exercer sua cidadania de forma plena. Considerando a diversidade humana — social, cultural, étnica, cognitiva e física — cada vez mais visível, torna-se imprescindível refletir sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam equidade, pertencimento e inclusão efetiva. Como destacam Mantoan (2003) e Mittler (2003), a inclusão escolar exige não apenas acesso físico, mas a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais, enquanto a gestão democrática constitui o eixo capaz de articular políticas, currículo e formação docente, garantindo oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

A Lei nº 14.704/2023, que reforça os princípios da gestão democrática no sistema educacional brasileiro, destaca a importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar — gestores, professores, estudantes e famílias — nas decisões coletivas e na elaboração dos projetos político-pedagógicos. Essa perspectiva se alinha à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhece a diversidade como eixo estruturante da aprendizagem e orienta a escola a formar

sujeitos críticos, solidários e capazes de conviver e transformar a realidade.

Entretanto, tais princípios não se concretizam sem uma profunda revisão das práticas e da cultura institucional. A inclusão não se restringe à presença física de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas; ela exige a criação de condições reais de aprendizagem e participação para todos. Significa transformar a escola em espaço de diálogo, escuta e acolhimento das diferenças, como propõe Freire (1996): "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Compreender a gestão democrática como base para a educação inclusiva implica reconhecer que a transformação educativa nasce da participação coletiva e do compromisso ético com a dignidade humana. A escola, nesse sentido, é chamada a ser o lugar onde se concretizam os quatro pilares da UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, dimensões que ultrapassam o domínio do conteúdo e afirmam a educação como formação integral do sujeito.

Fundamentos da gestão democrática e da educação inclusiva

A escola pública brasileira, enquanto instituição social e política, tem na gestão democrática e na educação inclusiva dois pilares fundamentais de sua organização e de seu compromisso ético com a formação cidadã. Esses princípios se articulam em torno de uma concepção de educação que reconhece o ser humano em sua totalidade, valoriza o diálogo como instrumento de construção coletiva e busca garantir o direito de todos à aprendizagem, sem discriminações.

A gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 (art. 3º, inciso VIII), ultrapassa a dimensão administrativa para afirmar-se como princípio político-pedagógico que orienta a escola como um espaço público de deliberação, corresponsabilidade e emancipação. Ela propõe que os processos de decisão sejam construídos de forma coletiva, com a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e demais segmentos da comunidade escolar, em diálogo constante sobre os objetivos e valores que orientam o trabalho educativo.

Segundo Paro (2001), gerir democraticamente implica compreender a escola como patrimônio da coletividade, o que requer não apenas a consulta formal aos diferentes atores, mas a participação crítica e consciente de todos na definição das práticas pedagógicas e das políticas institucionais. Corazza (2009) e Sacristán (1999) reforçam que a gestão democrática demanda a coragem de "desaprender o aprendido", isto é, romper com estruturas autoritárias e abrir-se a novas formas de convivência e de produção do conhecimento. Assim, a escola é entendida como território de disputas simbólicas e ideológicas, onde se expressam diferentes projetos de sociedade e de ser humano.

Nesse contexto, o papel do gestor vai além da administração: ele atua como líder dialógico e mediador de processos humanos, comprometido com a construção de relações pautadas na escuta, na

cooperação e no respeito mútuo. A gestão democrática, portanto, constitui um processo formativo e emancipador, que favorece a autonomia dos sujeitos e a aprendizagem institucional por meio da participação coletiva. Mais do que um modelo de gestão, trata-se de uma postura ética e política voltada à promoção da justiça social e à consolidação da escola como espaço de transformação.

A educação inclusiva, por sua vez, é o desdobramento ético e pedagógico desse princípio democrático. Ela parte do entendimento de que as diferenças não representam limitações, mas expressões da diversidade humana, e que o direito à educação deve ser assegurado a todos, em igualdade de condições. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) afirmam que "não é o aluno que se adapta à escola, mas a escola que se transforma para acolher todos os alunos", evidenciando a transição de um paradigma integrador, centrado na adaptação do indivíduo, para um paradigma inclusivo, que exige a reorganização das práticas escolares, dos currículos e das relações pedagógicas.

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, a acessibilidade deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, relacionada à eliminação de barreiras físicas nos prédios escolares; comunicacional, que envolve a disponibilização de recursos como Libras, legendas e materiais em braile; metodológica, que diz respeito à adaptação das práticas pedagógicas e das formas de avaliação para atender às diferentes formas de aprender; instrumental, voltada ao uso de tecnologias assistivas que favoreçam a autonomia e a participação; programática, que requer a revisão de normas e regulamentos institucionais que possam excluir ou discriminar; e atitudinal, que se refere à mudança de mentalidade e ao combate aos preconceitos que impedem a convivência plena.

Como observa Sassaki (2009), a acessibilidade é um conjunto de condições que permite a qualquer pessoa usufruir dos espaços, serviços e oportunidades em igualdade de condições, sendo, portanto, um princípio estruturante de uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, promover acessibilidade em todas as suas dimensões é responsabilidade ética e política da gestão escolar comprometida com a equidade e com o direito à educação de qualidade para todos.

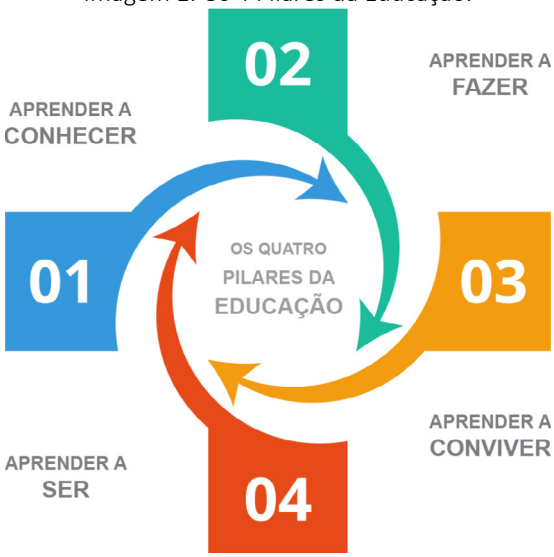
À luz de Foucault (2008), é possível compreender, que toda prática educativa é também uma prática de poder, pois envolve relações, normas, discursos e formas de controle que moldam comportamentos e subjetividades. A gestão democrática e a educação inclusiva se entrelaçam justamente no esforço de ressignificar o poder, transformando-o de um instrumento de dominação em um exercício de liberdade e corresponsabilidade. Ao promover o diálogo, a escuta e a participação de todos os sujeitos escolares, o gestor atua não como autoridade hierárquica, mas como mediador de sentidos e promotor de autonomia.

Nessa perspectiva foucaultiana, a escola inclusiva torna-se um espaço de micropolítica emancipatória, onde o poder circula de modo horizontal e se converte em prática de cuidado, reconhecimento e justiça social. Assim, a inclusão deixa de ser um gesto assistencialista e passa a representar a expressão concreta do princípio democrático, reafirmando o direito à diferença e o dever da escola de criar condições de pertencimento, aprendizagem e dignidade para todos.

Os quatro pilares da UNESCO como princípios de uma escola inclusiva

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1998), apresentou à UNESCO o relatório Educação: um tesouro a descobrir, que se tornou uma referência mundial na formulação de políticas educacionais. Nesse documento, são definidos os quatro pilares que sustentam uma educação integral e humanizadora: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme Figura 1:

Imagem 1. Os 4 Pilares da Educação.



Fonte: Adaptado da UNESCO (1998).

Esses pilares, quando articulados à gestão democrática e à educação inclusiva, ganham novos significados e se tornam referenciais ético-pedagógicos para a construção de escolas que respeitam e valorizam a diversidade humana.

Aprender a conhecer implica compreender o conhecimento como processo em constante construção, mediado pelas experiências, pelos contextos e pelas interações. Em uma escola inclusiva, esse pilar rompe com a lógica transmissiva e propõe o reconhecimento das múltiplas formas de aprender, considerando os ritmos, estilos cognitivos e percursos individuais dos estudantes. O conhecimento, portanto, é construído com os sujeitos e não sobre eles.

Aprender a fazer amplia-se para além do domínio técnico e se relaciona à capacidade de agir sobre o mundo, transformar realidades e resolver problemas de modo colaborativo. Nas práticas inclusivas, isso se traduz em metodologias que valorizam o protagonismo dos alunos, o trabalho em equipe e a aprendizagem significativa, dimensões que exigem de gestores e professores um olhar atento à autonomia e à autoria dos sujeitos.

Aprender a conviver talvez seja o pilar mais profundamente vinculado à ideia de inclusão. Trata-se da educação das relações, do cultivo da empatia e do respeito à diferença como valor social.

A convivência democrática se constrói na escuta, no diálogo e na partilha de responsabilidades, e deve atravessar todos os espaços da escola, do conselho escolar à sala de aula, do recreio às reuniões pedagógicas. Nesse sentido, a gestão democrática é o alicerce que sustenta as práticas de convivência justa e solidária.

Por fim, aprender a ser representa o ideal de formação humana que transcende o cognitivo e abrange o ético, o emocional e o espiritual. A escola inclusiva é chamada a promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, reconhecendo-os como seres singulares e plenos de potencialidades. Isso requer políticas institucionais que garantam o direito ao afeto, à escuta e à expressão, rompendo com a tradição escolar centrada apenas no desempenho e na padronização.

A efetivação dos quatro pilares na prática cotidiana da escola pública brasileira depende, portanto, de um projeto político-pedagógico que integre valores democráticos e inclusivos, e de uma liderança comprometida com a transformação social. Gestores e docentes assumem, nesse processo, o papel de mediadores culturais e de construtores de uma pedagogia do encontro — onde todos aprendem, ensinam e crescem em comunhão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo inclusivo: desafios e possibilidades

A BNCC (2017) consolidou o princípio da educação como direito de todos e reafirmou a necessidade de garantir equidade e qualidade na aprendizagem. Ao propor dez competências gerais, o documento dialoga diretamente com os pilares da UNESCO (1998) e com a concepção de uma educação inclusiva e democrática. Entre essas competências, destacam-se o respeito à diversidade, a empatia, a responsabilidade e o protagonismo — dimensões que deslocam o foco do "ensinar conteúdos" para o "formar pessoas capazes de viver e transformar o mundo".

Entretanto, a implementação de um currículo inclusivo na prática cotidiana enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e formativos. Um dos principais desafios é a formação docente, que precisa ser permanente, crítica e sensível às questões da diversidade. Muitos cursos de licenciatura ainda tratam a inclusão de modo periférico, o que resulta em lacunas na atuação profissional e dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Dessa forma, a gestão democrática torna-se essencial para criar espaços institucionais de formação colaborativa, nos quais os professores possam refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e construir coletivamente estratégias pedagógicas acessíveis e diversificadas. A participação ativa de todos os profissionais da escola fortalece o compromisso com a inclusão e amplia as possibilidades de transformação da realidade educacional.

Outro desafio relevante é a adequação curricular, que deve ir além da simples adaptação de conteúdos. Um currículo inclusivo é aquele que considera a pluralidade de vozes, saberes e contextos, valorizando as experiências culturais dos estudantes e questionando as hierarquias de conhecimento

que historicamente silenciam determinados grupos sociais. Como afirma Santos (2002), "não há justiça social sem justiça cognitiva" e, portanto, não há inclusão sem o reconhecimento da legitimidade dos saberes diversos.

As práticas pedagógicas inclusivas exigem, ainda, uma cultura institucional baseada na corresponsabilidade e na solidariedade. Cabe à gestão escolar promover a integração entre professores, famílias, equipe de apoio e comunidade, assegurando que todos participem das decisões e da construção do projeto pedagógico. Essa rede de cooperação reforça a ideia de que a inclusão não é tarefa de um setor ou de um profissional, mas de toda a comunidade escolar.

Em síntese, a BNCC (2017) oferece diretrizes importantes, mas é a gestão democrática que garante sua efetividade enquanto instrumento de equidade. A escola inclusiva nasce do diálogo entre políticas públicas e práticas pedagógicas concretas, em um movimento contínuo de reflexão e ação. É na escuta e na participação que se constroem currículos vivos, abertos à diferença e comprometidos com o direito de aprender.

Formação docente e corresponsabilidade na construção da escola inclusiva

A formação docente ocupa um lugar central na consolidação da gestão democrática e da educação inclusiva, pois é por meio dela que se constitui a consciência crítica capaz de compreender a escola como espaço de direitos, de emancipação e de produção de sentidos. Entretanto, essa formação não pode ser reduzida a cursos eventuais ou treinamentos técnicos; ela precisa configurar-se como um processo permanente de reflexão, diálogo e reconstrução das práticas pedagógicas, que possibilite ao educador interpretar criticamente a realidade e reinventar suas ações cotidianas.

Conforme Freire (1996), ensinar exige o reconhecimento de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo: "Sabemos algo, ignoramos algo, e é nesse encontro que nos educamos mutuamente." Essa perspectiva dialógica deve atravessar tanto a formação inicial quanto a continuada, de modo que o professor se perceba sujeito do conhecimento e agente de transformação social.

Na perspectiva inclusiva, o educador deixa de ser mero transmissor de conteúdos e torna-se mediador das experiências humanas, articulando saberes diversos, promovendo a escuta ativa e cultivando relações de empatia e pertencimento. Isso implica o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e políticas, que o habilitem a reconhecer a singularidade de cada estudante e a propor estratégias pedagógicas diversificadas e contextualizadas.

A gestão democrática, nesse cenário, tem papel decisivo ao criar condições institucionais para que os processos formativos ocorram em ambientes colaborativos, abertos à troca de experiências e à problematização da prática. Espaços como grupos de estudos, projetos interdisciplinares e reuniões pedagógicas dialógicas constituem oportunidades de (re)construção coletiva do saber docente e de fortalecimento dos vínculos entre os diferentes atores escolares. Esses espaços favorecem a partilha de responsabilidades e a construção de uma cultura participativa, sustentada pelo diálogo e pela

valorização da diversidade.

A corresponsabilidade é, portanto, um elemento essencial na efetivação da inclusão, pois ela não se concretiza apenas pela ação do professor em sala de aula: requer o engajamento de toda a comunidade educativa: gestores, equipe técnica, famílias, estudantes e instituições comunitárias em uma atuação conjunta pautada na cooperação e no compromisso ético com a justiça social.

O Decreto nº 5.296/2004, ao regulamentar as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, determina que a eliminação de barreiras e a garantia da participação plena das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida são responsabilidades compartilhadas entre o poder público, as instituições e a sociedade. Assim, o princípio da corresponsabilidade reforça que a inclusão escolar é um compromisso coletivo, que deve orientar as práticas pedagógicas, as políticas de gestão e as relações comunitárias, assegurando a todos o direito à educação em condições de equidade, dignidade e pertencimento.

Como destaca Mantoan (2006), a inclusão é um processo que se faz "com as pessoas, não para as pessoas", pois representa a construção conjunta de uma escola que se reconhece incompleta, mas disposta a aprender continuamente com as diferenças. Nesse sentido, investir na formação docente e na cultura da corresponsabilidade é investir na sustentabilidade ética e pedagógica da escola inclusiva. Somente uma gestão que acredita na potência dos sujeitos e aposta no diálogo como caminho poderá garantir que os princípios democráticos se convertam em práticas efetivas de inclusão e de transformação social.

Considerações Finais

A reflexão sobre a gestão democrática e a educação inclusiva, à luz dos quatro pilares da UNESCO, revela que a escola do século XXI precisa ir além da garantia do acesso, assumindo o compromisso de assegurar a permanência, a participação e o pertencimento de todos os sujeitos. Isso significa compreender que o direito à educação envolve dimensões éticas, políticas e humanas, e que o processo educativo deve promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de vínculos, a valorização da diversidade e o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

A gestão democrática, entendida como prática coletiva, ética e dialógica, constitui o eixo que articula políticas, currículo e formação docente, possibilitando a construção de uma escola comprometida com a participação e a corresponsabilidade. Já a educação inclusiva convoca toda a comunidade escolar a repensar suas concepções e práticas, superando paradigmas excludentes e reconhecendo nas diferenças uma oportunidade de aprendizado e de crescimento mútuo. Nesse sentido, os quatro pilares da UNESCO — aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser — oferecem uma base humanista para orientar a formação integral e a convivência solidária.

Em tempos de desigualdades e intolerâncias, reafirmar o caráter democrático e inclusivo da

educação é reafirmar a esperança na transformação social e no poder emancipador do conhecimento. A escola que se quer democrática e inclusiva é aquela que aprende com as diferenças, educa para a convivência e forma para a liberdade — um espaço vivo de escuta, diálogo e construção coletiva, onde cada sujeito é reconhecido em sua dignidade e potencial para contribuir com um mundo mais justo, plural e humano.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem 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, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública. Brasília, DF, 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática e docência**: invenções e subversões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo e política**: saberes, poder e subjetividades. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.9

Educação emocional para idosos como prevenção do estresse em contexto pandêmico

Káren Avila
Centro Universitário da Campanha, karenavilla04@gmail.com

Introdução

O envelhecimento faz parte do processo das fases da vida e ocorre de forma natural, vivenciado de maneira única por cada indivíduo, trazendo mudanças físicas e mentais. Em meio a esta estabilidade crescente em relação ao avanço da idade, instaurou-se, no final do ano de 2019, uma epidemia iniciada na Ásia, que avançou também por outros continentes e chegou rapidamente ao Brasil, tornando-se, dada a gravidade, uma pandemia (Junior; Alvarenga, 2021).

As primeiras notícias apresentavam como sendo o grupo de maior risco a população idosa, bem como pessoas com problemas de saúde considerados graves. O grupo pertencente a 3a idade foi afastado de suas atividades, sejam elas ocupacionais, de lazer, cuidados com a saúde ou trabalho. Foram orientadas/obrigadas a ficar em casa, e muitos locais sequer permitiam o seu acesso. Esse novo cenário propiciou que tais doenças, compreendidas como sofrimento emocional ou psíquico, já estivessem presentes antes da Covid-19, como a depressão, nosso foco neste estudo, caracterizada por Rodrigues (2000) como sendo "a manifestação de determinados fenômenos tais como alterações no sono, alterações no apetite, agitação ou retardo psicomotor, fadiga, culpa excessiva, pensamentos de morte, ideação suicida, tentativa de suicídio, etc." A qual vem crescendo em larga escala e atinge uma grande parte da população adulta. Mesmo antes do contexto pandêmico, já era considerada uma das doenças mais incapacitantes da atualidade.

Durante o período pandêmico, a terceira idade foi um dos grupos em maior risco e que mais sofreu prejuízos em suas rotinas e em seu cotidiano, desorganizando suas emoções e interferindo em sua saúde mental, o que vem justificar a necessidade deste estudo. Tendo como

objetivo específico avaliar a ocorrência de casos de depressão na terceira idade, identificados durante o período pandêmico, a existência de vínculos com a Covid-19 e possíveis riscos e consequências à saúde mental decorrentes da doença.

Referencial teórico

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2005), "define-se como idoso todo indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos para países em desenvolvi mento ou 65 anos, no caso de nações desenvolvidas". Sabe-se que o envelhecimento não está direta e exclusivamente associado à idade, pois de acordo com Santos, Andrade e Bueno (2009) "há múltiplos fatores associados ao processo de envelhecimento: fatores moleculares, celulares, sistêmicos, comportamentais, cognitivos e sociais."

Autores apresentam o envelhecimento como sendo "um processo dinâmico e progressivo, onde se observam diversas transformações que ocasionam a privação sucessiva da capacidade de ajustamento ao meio" (Elavsky *et al*., 2005; Mazo, 2006; Palácios, 2004).

Elavsky *et al*. (2005) e Mazo (2006) definem o envelhecimento como "um processo gradual, universal e irreversível, que provoca uma perda funcional progressiva no organismo". Por outro lado, Palácios (2004) afirma que "o envelhecimento não é um processo unitário, não acontece de modo simultâneo em todo o organismo nem está ligado à existência de uma doença".

Fernandes-Eloi e Lourenço (2019), apresentam o envelhecimento como sendo:

> [...] um processo multifatorial e relacional que conta com as experiências contextuais, da forma como se vive e se administra a própria vida no presente e de expectativas futuras. Dentro dessa multiplicidade há fatores biológicos, que dizem respeito ao acúmulo de danos moleculares e celulares, mudanças na aparência e na estrutura corporal. Há fatores sociais, em que possivelmente se estabelece uma transição e possivelmente perda de papéis e posicionamentos dos indivíduos idosos. E principalmente fatores psicológicos, que possibilitam o envelhecimento como uma experiência resiliente ou vivida de modo sofrível.

Embora a literatura científica apresenta conceitos distintos, sobre o envelhecimento, segundo Filho e Netto (2005), "ainda não é possível encontrar uma definição de envelhecimento que envolva os complicados caminhos que levam o indivíduo a envelhecer e como este processo é vivenciado e representado pelos próprios idosos e pela sociedade em geral."

Com o passar dos anos e o envelhecimento da população, tais percepções passaram por mudanças criando-se uma preocupação de tornar mais confortável a velhice. Os estudos de Lopes e Park (2007) destacam que, "atualmente, percebe-se, por um lado, imagens de velhos que procuram manter o controle sobre seus corpos e relativa juventude, ativos e dispostos a realizar sonhos e satisfazer seus desejos." tal fase em diversos programas recebeu o nome de a melhor idade.

A pandemia surgiu decorrente da propagação da Doença do Coronavírus 2019 (Covid-19), segundo Lima (2020). A pessoa infectada, ao conversar, tossir ou espirrar, libera gotículas; se estas entrarem em contato com as mucosas (olhos, boca, nariz) de outra pessoa, poderá ocorrer a transmissão. Isto também pode ocorrer por contato com superfícies.

A Covid-19 trouxe consigo medo, insegurança para a população e mudanças tais quais incluíam distanciamento e isolamento social. O referido isolamento se mostrou eficaz na não propagação do vírus, porém exigiu da população adaptações para este período novo e inesperado, acarretando uma série de prejuízos socioeconômicos e psicossociais. Embora qualquer pessoa possa contrair a Covid-19, de acordo com Lima (2020), "indivíduos com maior risco de doença grave e morte incluíram pessoas com mais de 60 anos, especialmente os com condições subjacentes, como hipertensão, diabetes, doenças cardiovasculares, doença respiratória crônica e câncer".

Almeida e Santana (2020) agregam, como um dos motivo para as pessoas de terceira idade apresentarem um maior risco de manifestar a forma grave da doença, que ela está relacionada à "[...] imunossenescência (deterioração natural do sistema imunológico devido à velhice), que acarreta o aumento a vulnerabilidade às doenças infectocontagiosas e que os prognósticos para aqueles com doenças crônicas são desfavoráveis".

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a depressão é uma das causas líderes de incapacidade no mundo todo, e o suicídio associado à depressão vitima cerca de 850.000 pessoas por ano Organização Mundial da Saúde (OMS) (2005).

Stella *et al*. (2002) ressalta que a frequente doença possa surgir em "[...] um contexto de perda da qualidade de vida associada ao isolamento social e ao surgimento de doenças clínicas graves." Embora não exista uma única causa para a depressão, observa-se que a pessoa que tem uma boa qualidade de vida está menos propícia a desenvolver a doença. Ter uma boa alimentação, dormir bem, possuir um bom convívio social e familiar, momentos de lazer, e possuir resistência em enfrentar situações e estar bem clinicamente".

Conforme a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018), "uma das doenças que mais atinge os idosos é a depressão". A pesquisa apresenta também que "pessoas com idades entre 60 e 64 anos representam a faixa etária com maior proporção, com 2 milhões de brasileiros diagnosticados com a doença, sendo que este índice vem aumentando com o passar dos anos".

Segundo Stella *et al*. (2002),

> As causas de depressão no idoso configuram-se dentro de um conjunto amplo de componentes onde atuam fatores genéticos, eventos vitais, como luto, abandono, e doenças incapacitantes, entre outros. Cabe ressaltar que a depressão no idoso frequentemente surge em um contexto de perda da qualidade de vida associada ao isolamento social e ao surgimento de doenças clínicas graves. (2002, p. 16).

São vários os fatores que influenciam tal condição, pois "[...] configuram-se dentro de um conjunto amplo de componentes onde atuam fatores genéticos, eventos vitais, como luto, abandono e doenças incapacitantes, entre outros" (Stella *et al*., 2002). A autora também ressalta que a doença pode surgir em "[...] um contexto de perda da qualidade de vida associada ao isolamento social e ao surgimento de doenças clínicas graves" (Stella *et al*., 2002).

Pacheco (2002) aborda como fatores de risco para a depressão:

> Enfermidades crônicas e incapacitantes, sentimento de frustração perante os anseios de vida não realizados e a própria história do sujeito marcada por perdas progressivas seja do companheiro, dos laços afetivos e/ou da capacidade de trabalho - bem como o abandono, o isolamento social, a incapacidade de reengajamento na atividade produtiva, a ausência de retorno social do investimento escolar, a aposentadoria que mina os recursos mínimos de sobrevivência, são fatores que comprometem a qualidade de vida e predispõem o idoso ao desenvolvimento de depressão.

Metodologia

A população participante da pesquisa foi composta por cinco (5) usuárias do Centro do Idoso da cidade de Bagé/RS, com idade igual ou superior a 60 anos. A seleção dos participantes ocorreu por meio de indicação do psicólogo responsável pelo acompanhamento dos casos no centro, caracterizando uma amostragem por conveniência, adotada para atender aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas presencialmente no Centro do Idoso, no mês de janeiro de 2023, em dois encontros: o primeiro destinado à criação de vínculo com as participantes, realizado durante o ciclo de palestras alusivo ao Setembro Amarelo, e o segundo para a aplicação do instrumento de coleta, uma entrevista semiestruturada elaborada para investigar os aspectos relevantes ao objeto de estudo.

Foram respeitados todos os aspectos éticos, garantindo a preservação da identidade das participantes e o sigilo das informações. As participantes assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando também a gravação em áudio das entrevistas.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), envolvendo as etapas de pré-análise, exploração do mate rial e tratamento dos resultados, permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes a partir das falas das participantes.

Resultados e Discussão

Os idosos participantes do estudo são ativos nas atividades do centro do idoso e frequentadores dos grupos terapêuticos que o espaço proporciona. Todos são alfabetizados, orientados e em condições de responder adequadamente o instrumento utilizado.

No perfil da amostra, observa-se que as entrevistadas são todas mulheres, com idade entre 64 a 79 anos, residentes na cidade de Bagé/RS. S.A.: 64 anos, casada, possui uma filha que não reside com ela; M.: 64 anos, solteira, mora com o companheiro, possui cinco filhos, mas nenhum reside com ela; M.O.: 79 anos, casada, mora com o marido, possui três filhos, mas não residem com ela; M.I.: 73 anos, viúva, possui dois filhos, recentemente o filho se separou e está passando uma temporada com ela; O.: 74 anos, possui 2 filhos, sendo um já falecido há três anos e meio. Em relação aos filhos, todas as entrevistadas possuem filhos, mas não residem com eles atualmente.

As entrevistados relataram que tiveram contato com a Covid-19 de forma leve, sendo que duas pessoas perderam parentes próximos.

Na análise categorial de Bardin, todas as respostas foram analisadas e a partir disso surgiram categorias, sendo elas: Distanciamento social, depressão, rede de apoio.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. "[...] O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria 'ansiedade', enquanto que os que significam a descontracção, ficam agrupados sob o título conceptual 'descontracção' [...] (Bardin, 2009, p. 117).

Distanciamento Social

Os entrevistados relataram que o período de distanciamento trouxe sentimentos de invalidação e impotência.

M.O.: "Parece que eu tinha voltado a ser criança, não podia sair... tinha que pedir as coisas e esperar que me alcancem as coisas... Não gostei... não, não. Só eu sei o que falta em casa e pedir as coisas pros outros é muito ruim".

S.A.: "A gente fica pensando se um dia vai poder sair sem a máscara, será que um dia vai passar isso, cada vez crescia mais o vírus... Eu ficava pensando, será que um dia eu vou poder sair de novo... fazer minhas coisas de novo".

M.: "Me sentia um nada, dependendo dos filhos, pra tudo, deixavam as coisas na porta pra mim, e não me deixavam sair pra nada... não podia ver meus filhos, sempre com medo... eles me cuidavam muito, dona...".

O distanciamento preconizava o afastamento dos grupos de risco e privação das atividades físicas e laborais. Uso contínuo da máscara na rua e estabelecimentos, uso de álcool gel e higienização constante das mãos, maçanetas e mercadorias. Algumas pessoas apresentaram dificuldades em seguir as orientações da OMS.

S.A.: "Eu até consegui ficar um pouquinho mais em casa seguindo as ordens, porque eu morria de medo da Covid né, naquela época não tinha vacina, então todo cuidado era pouco, quantas pessoas morreram por dia, eu limpava tudo, onde todo mundo tocava. Passava álcool, alvejante".

O.: "Não consegui ficar em casa, tinha perdido meu filho há pouco tempo, a filha só me incomoda, mora nos fundos da casa, saia para a noite e chegava fazendo barulho. Então eu ia para a minha neta, filha do filho que morreu em Cidreira e lá não saia pra nada, só mercado e de máscara".

O referido isolamento se mostrou eficaz na não propagação do vírus, porém exigiu da população adaptações para este período novo e inesperado, acarretando uma série de prejuízos socioeconômicos e psicossociais.

Depressão na terceira Idade

Conforme os critérios da pesquisa, a população entrevistada apresentou critérios indicativos para o transtorno depressivo, que de acordo com Rodrigues (2000, p. 157) caracteriza a depressão como sendo "a manifestação de determinados fenômenos tais como alterações no sono, alterações no apetite, agitação ou retardo psicomotor, fadiga, culpa excessiva, pensamentos de morte, ideação suicida, tentativa de suicídio, etc".

M.I.: "Eu comia muito, nós chegamos a comer uma ovelha de uma vez só. E meu sono era agitado, nada 'intertia'".

M.: "A pessoa encerrada fica mais ansiosa. Eu sempre tive a rotina de trabalhar, desde cedo ficava irritada, isso não passava nunca. Não tinha vontade de comer, só queria dormir."

S.A.: "Eu ficava sozinha em casa e ficava pensando, pensando e não tinha vontade de nada. Agora melhorou até... Às vezes eu tenho vontade de sumir, mas ao mesmo tempo eu não tenho coragem, eu sou covarde".

O.: "Quando começou a pandemia tinha bastante problemas, dormia fora de hora, quando se deitava demorava muito para dormir e depois quando minha mãe estava doente ficou mais difícil."

Rede de Apoio

O grupo de entrevistadas citou a importância que o Centro do Idoso de Bagé/RS teve durante esse período. De acordo com as informações prestadas pelo servidor público Juliano, após a retomada dos serviços, este procurou de imediato acolher os idosos, fazendo pequenas sessões a fim de amenizar o sofrimento e classificá-los para formação dos grupos terapêuticos. Este trabalho persiste até os dias de hoje, visando ressignificação desse momento e manejo das emoções. Para os assistidos que necessitam de atendimento individualizado são organizados horários na semana para os encontros.

Considerações Finais

Na pesquisa, ficou evidenciado que a pandemia causada pelo vírus da Covid-19 trouxe impactos profundos para a vida de todos, especialmente para a população idosa, que sofreu maiores privações e alterações bruscas na rotina. Essas condições, acrescidas da idade avançada e de doenças preexistentes, configuraram um cenário propício para o desenvolvimento e a acentuação de quadros de sofrimento psíquico, em especial a depressão. Os relatos revelaram que o isolamento social, o medo constante e a dependência aumentada acarretaram sofrimento emocional significativo, ressaltando a vulnerabilidade desse grupo em momentos de crise sanitária e social.

Com a retomada das atividades do Centro do Idoso, observou-se uma atenuação dos sinais patológicos e um retorno gradativo ao convívio social e às práticas de lazer e esporte. Esse movimento proporcionou que a população receba um atendimento mais adequado para o manejo das emoções e o fortalecimento da saúde mental. A atuação do Centro, em parceria com os grupos terapêuticos e o suporte oferecido pela rede de atenção social, foi determinante para que os quadros de adoecimento não evoluíssem. A reintegração progressiva aos espaços de socialização também favoreceu mudanças positivas no comportamento e no pensamento dos idosos, promovendo maior autonomia e qualidade de vida.

É importante destacar que essa experiência demonstrou a relevância de estruturas de apoio e acolhimento para os idosos, não apenas durante crises, mas como uma prática contínua de cuidado integral. A pandemia escancarou a necessidade de políticas públicas que garantam a manutenção e ampliação desses serviços, assim como a capacitação de equipes multidisciplinares aptas a lidar com os aspectos emocionais, sociais e físicos do envelhecimento. Educar, acolher e acompanhar os idosos na construção de suas redes de apoio e enfrentamento é um compromisso ético e social fundamental para assegurar o direito à dignidade e ao envelhecimento saudável.

Referências

ALMEIDA, K. S. H. de; SANTANA, R. F. Saúde do idoso em tempos de pandemia covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

ELAVSKY, S.; *et al*. **O envelhecimento: um processo dinâmico e progressivo**. 2005.

FERNANDES-ELOI, J.; LOURENçO, J. R. C. Suicídio na velhice - um estudo de revisão integrativa da literatura. **CES Psicología**, v. 12, n. 1, p. 80–95, 2019.

JUNIOR, A. D. P. S.; ALVARENGA, I. B. D. **O impacto econômico e ambiental: comparação entre um período pré e um pós pandemia do covid-19 no departamento de odontologia da universidade de taubaté**. 2021.

LIMA, C. M. A. d. O. Informações sobre o novo coronavírus (covid-19). **Radiologia Brasileira**, v. 53, n. 2, p. V–VI, 2020.

LOPES, T. F.; PARK, M. B. Representações sociais do idoso e do envelhecimento em crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 21–30, 2007.

MAZO G. Z., C. F. A. A. C. A. D. O envelhecimento e suas consequências na capacidade adaptativa do indivíduo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, p. 72, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Envelhecimento e saúde: definição de idoso**. 2005. Disponível em: <https://www.who.int/ageing/publications/global_health.pdf>.

PACHECO, N. Depressão e envelhecimento: fatores de risco e implicações clínicas. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, p. 8, 2002.

PALáCIOS, A. T. **O envelhecimento não é um processo unitário, nem ligado necessariamente a doenças**. 2004.

RODRIGUES, M. J. S. F. **O diagnóstico de depressão**. Psicologia USP, v. 11, p. 155–187, 2000.

SANTOS, F. H. D.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. Envelhecimento: um processo multifatorial. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 3–10, 2009.

STELLA, F. *et al*. Depressão no idoso: diagnóstico, tratamento e benefícios da atividade física. **Motriz: Journal of Physical Education**, v. 8, n. 1, p. 90–98, 2002.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.10

Currículo e práticas escolares: a Educação Física reproduz ou combate o racismo estrutural?

Maicon Soares Ferreira
Secretaria Municipal de Educação de Bagé, profmaiconef@gmail.com

Introdução

A Educação Física escolar, tradicionalmente associada ao desenvolvimento corporal, motor e à promoção da saúde, constitui também um espaço privilegiado de formação social, cultural e identitária. No entanto, assim como outras áreas do currículo escolar, ela não está imune às influências das estruturas sociais mais amplas — entre elas, o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Essa constatação suscita uma questão central: a Educação Física, enquanto componente curricular, tem contribuído para reproduzir padrões de exclusão e desigualdade racial, ou tem se configurado como um campo de resistência e transformação social?

O racismo estrutural, entendido como um conjunto de práticas, valores e instituições que perpetuam desigualdades raciais de forma sistemática e naturalizada (Almeida, 2019), manifesta-se também nas práticas escolares e nos conteúdos curriculares. A escola, como espaço de produção e reprodução de saberes, desempenha papel crucial tanto na manutenção quanto no enfrentamento dessas desigualdades. Assim, pensar uma Educação Física antirracista implica revisitar suas bases teóricas, seus objetivos pedagógicos e as representações de corpo, cultura e identidade que orientam sua prática.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, representou um marco no reconhecimento da necessidade de uma educação antirracista. Contudo, passadas mais de duas décadas de sua aprovação, estudos apontam que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a prática pedagógica

efetiva (Gomes, 2012; Bento, 2018). No campo da Educação Física, esse desafio é ainda mais complexo, pois envolve a desconstrução de uma tradição pedagógica fortemente influenciada por padrões eurocêntricos de corpo, estética e performance (Daolio, 2010; Bracht, 1999).

Nesse contexto, o currículo da Educação Física pode ser compreendido como um terreno de disputa simbólica, no qual se confrontam diferentes visões de mundo, de corpo e de cultura (Silva, 2013). As escolhas curriculares, os conteúdos ensinados e as práticas adotadas nas aulas não são neutros; expressam valores, ideologias e perspectivas sobre o que é considerado válido como conhecimento. Assim, discutir o currículo sob a ótica do racismo estrutural é fundamental para compreender como a Educação Física pode tanto reforçar hierarquias raciais quanto promover a valorização da diversidade e da identidade negra.

O presente artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, de que maneira o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Física escolar podem reproduzir ou combater o racismo estrutural no contexto educacional brasileiro. Busca-se, ainda, identificar contribuições teóricas e metodológicas que orientem a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a justiça social.

Para isso, o artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta uma discussão conceitual sobre racismo estrutural e suas implicações para o campo educacional. A segunda aborda as relações entre currículo, cultura e poder, destacando a importância de uma perspectiva crítica e antirracista na formulação curricular. Na terceira seção, são analisadas as práticas e representações da Educação Física escolar, com base em produções científicas publicadas entre 2010 e 2025. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados da revisão e apontam-se caminhos para o fortalecimento de uma Educação Física escolar comprometida com a transformação social e o combate ao racismo.

Racismo estrutural e educação

O racismo, mais do que um conjunto de atitudes individuais de preconceito ou discriminação, constitui-se como um sistema de poder e dominação que organiza relações sociais, econômicas e culturais. Essa dimensão estrutural do racismo implica reconhecer que ele está inscrito nas instituições, nas normas e nas práticas cotidianas da sociedade (Almeida, 2019). No contexto brasileiro, o racismo não se manifesta apenas em comportamentos explícitos, mas também de forma sutil e institucionalizada, por meio de desigualdades históricas no acesso à educação, à saúde, à renda e à representação simbólica.

Segundo Kabengele Munanga (2005), o racismo no Brasil é marcado pela ideologia da mestiçagem, que produz a falsa ideia de uma convivência harmoniosa entre raças e, ao mesmo tempo, invisibiliza as hierarquias raciais. Essa narrativa de "democracia racial", difundida ao longo do século

XX, tem funcionado como um mecanismo de negação do racismo, dificultando o reconhecimento das desigualdades e a formulação de políticas efetivas de enfrentamento (Bento, 2018). Dessa forma, o racismo estrutural se perpetua, naturalizando a marginalização de corpos e culturas negras no imaginário social e, consequentemente, no ambiente escolar.

No campo da educação, as escolas desempenham papel duplo: podem tanto reproduzir quanto resistir ao racismo estrutural. Por um lado, ao operarem sob currículos eurocentrados, que priorizam saberes, valores e práticas de origem branca e ocidental, acabam reforçando a hierarquia racial que sustenta as desigualdades sociais (Silva, 2013). Por outro, podem se constituir em espaços de resistência e transformação, quando se abrem à valorização da diversidade cultural e à construção de práticas pedagógicas antirracistas (Gomes, 2012).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco nesse processo, ao tornar obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Essa lei, ampliada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu as culturas indígenas, busca romper com o silenciamento histórico dessas identidades no espaço escolar. Contudo, como destacam Gomes (2012) e Oliveira e Candau (2010), a simples existência da lei não garante mudanças efetivas nas práticas pedagógicas: é preciso uma formação docente comprometida com a educação das relações étnico-raciais, aliada a uma revisão crítica dos currículos escolares.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), a educação antirracista deve ser compreendida como um processo permanente de revisão das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais. Isso significa que não basta incluir conteúdos sobre a cultura africana ou afro-brasileira de forma pontual; é necessário reconfigurar o currículo e as concepções de ensino-aprendizagem, de modo a reconhecer a centralidade das relações raciais na construção do conhecimento. Essa reconfiguração exige que a escola e seus profissionais assumam um posicionamento político e ético diante das desigualdades raciais.

Paulo Freire (1996) já alertava que a educação nunca é neutra: ela serve ou à domesticação ou à libertação. Sob essa perspectiva, uma educação antirracista é, necessariamente, uma prática libertadora, voltada à conscientização crítica dos sujeitos sobre a realidade social e histórica em que vivem. Ao reconhecer o racismo como uma estrutura que atravessa as relações educacionais, a escola pode se tornar um espaço de emancipação e não de reprodução das desigualdades.

Assim, compreender o racismo estrutural no contexto educacional implica ir além da identificação de comportamentos discriminatórios. É preciso analisar como as políticas educacionais, o currículo e as práticas pedagógicas contribuem, consciente ou inconscientemente, para manter ou transformar a ordem racial vigente. Essa compreensão é fundamental para o campo da Educação Física, cujo currículo e práticas historicamente privilegiaram modelos corporais, esportivos e estéticos baseados em valores eurocêntricos e excludentes (Daolio, 2010).

A partir dessa análise, torna-se evidente que a construção de uma Educação Física antirracista demanda não apenas mudanças no conteúdo ensinado, mas também uma revisão crítica dos

paradigmas que orientam o ensino do corpo, do movimento e da cultura corporal. Essa discussão será aprofundada na próxima seção, que aborda a relação entre currículo, Educação Física e perspectiva crítica, analisando como os conteúdos e práticas dessa disciplina podem contribuir tanto para a reprodução quanto para o combate ao racismo estrutural.

Currículo, Educação Física e a perspectiva crítica

O currículo é um dos principais instrumentos de materialização das concepções de educação e de sociedade que orientam a prática escolar. Longe de ser um conjunto neutro de conteúdos, o currículo expressa relações de poder, disputas ideológicas e valores culturais (Apple, 2006; Silva, 2013). Ele define não apenas o que deve ser ensinado, mas também quem é reconhecido como sujeito de conhecimento, quais saberes são valorizados e quais são marginalizados. Assim, compreender o currículo sob uma perspectiva crítica é essencial para analisar como a Educação Física escolar pode reproduzir ou combater o racismo estrutural.

No contexto da Educação Física, o currículo historicamente foi construído a partir de modelos eurocêntricos de corpo, movimento e esporte, que refletem valores ocidentais de desempenho, disciplina e eficiência (Daolio, 2010; Bracht, 1999). Essa herança está associada à formação higienista e militar da disciplina, que durante boa parte do século XX buscou moldar corpos segundo padrões normativos de saúde, estética e comportamento — frequentemente excludentes em relação a corpos negros, indígenas e periféricos (Kunz, 1994).

A crítica contemporânea à Educação Física tradicional aponta que esse modelo curricular, ao privilegiar práticas esportivas de origem europeia e ao negligenciar manifestações corporais afro-brasileiras, indígenas e populares, contribui para a reprodução simbólica do racismo estrutural. Isso ocorre porque o currículo seleciona e hierarquiza saberes, legitimando alguns como universais e desvalorizando outros como folclóricos ou secundários (Silva, 2013; Gomes, 2012).

De acordo com Neira e Nunes (2009), o currículo da Educação Física deve ser compreendido como um espaço de construção cultural, no qual diferentes grupos sociais disputam o direito de representar e significar o corpo. Nesse sentido, adotar uma perspectiva crítica e multicultural significa reconhecer que o corpo é também um território político, atravessado por questões de raça, gênero e classe. Ao abrir espaço para expressões corporais diversas — como a capoeira, o samba, a dança afro e outras práticas de matriz africana — a Educação Física pode se tornar um campo de valorização da diversidade e de resistência ao racismo.

Paulo Freire (1996) defende que uma prática pedagógica crítica deve promover a conscientização dos educandos sobre sua realidade social. Transposta para a Educação Física, essa ideia implica que o ensino do movimento não se limite à técnica, mas inclua reflexões sobre as dimensões

históricas, culturais e políticas do corpo. Assim, a Educação Física pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de compreender como as representações corporais estão ligadas a processos de dominação e exclusão racial.

Autores como Daolio (1995) e Kunz (1994) também ressaltam a necessidade de uma Educação Física cultural e emancipatória, que reconheça o corpo como expressão de identidades múltiplas. Essa abordagem propõe que o currículo incorpore práticas corporais que dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizando suas origens e repertórios culturais. Tal perspectiva rompe com o paradigma da homogeneização e possibilita que o aluno negro se reconheça positivamente nas experiências corporais mediadas pela escola.

Além disso, a perspectiva crítica do currículo exige uma revisão das próprias relações de poder nas aulas de Educação Física. Estudos de Souza *et al*. (2020) e Ferreira (2021) mostram que a gestão das turmas, a divisão de grupos e a escolha de líderes muitas vezes reproduzem estereótipos raciais e reforçam desigualdades simbólicas. A desconstrução dessas práticas passa pela formação docente voltada à equidade racial, ao diálogo intercultural e à reflexão sobre o papel político do professor na luta antirracista.

Outro ponto central é o desafio da implementação curricular. Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheçam a importância da diversidade cultural, a efetivação de práticas antirracistas na Educação Física depende de condições institucionais, materiais e formativas adequadas. É fundamental que os cursos de licenciatura abordem criticamente as questões étnico-raciais e ofereçam suporte para que futuros professores possam atuar de forma consciente e transformadora (Gomes, 2012; Bento, 2018).

Portanto, pensar a Educação Física sob uma perspectiva crítica e antirracista implica ressignificar o currículo, valorizando os saberes e práticas corporais historicamente marginalizados e promovendo uma educação que reconheça e enfrente as desigualdades raciais. Esse processo não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas requer uma mudança epistemológica, que reconheça o corpo negro como produtor legítimo de conhecimento e cultura.

Prática pedagógicas antirracistas na Educação Física escolar

A construção de uma Educação Física antirracista exige mais do que a simples inserção de conteúdos sobre cultura afro-brasileira e africana no currículo. Trata-se de um processo contínuo de revisão de valores, posturas e práticas pedagógicas, de modo a transformar o ambiente escolar em um espaço de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade racial. Nesse sentido, a prática antirracista se constitui como um movimento ético e político, que questiona as desigualdades estruturais e propõe novas formas de ensinar, aprender e conviver (Gomes, 2012; Bento, 2018).

Diversos estudos apontam que as aulas de Educação Física, quando baseadas em práticas

eurocentradas e voltadas exclusivamente ao rendimento, tendem a reproduzir padrões de exclusão e hierarquização dos corpos (Daolio, 2010; Souza *et al*., 2020). Em contrapartida, as práticas antirracistas buscam ampliar o repertório cultural dos estudantes, incorporando saberes corporais e expressões de matrizes africanas, indígenas e populares, de forma crítica e contextualizada.

De acordo com Nascimento (2020), uma prática pedagógica antirracista na Educação Física deve promover o diálogo intercultural e a reflexão sobre as origens históricas das manifestações corporais. Isso significa que atividades como a capoeira, o maculelê, a dança afro e o samba de roda não devem ser abordadas apenas como expressões folclóricas ou recreativas, mas como patrimônios culturais de resistência. Ao reconhecer essas práticas como saberes legítimos, a escola contribui para a valorização da identidade negra e para a construção de um currículo mais plural.

Além da escolha dos conteúdos, a prática antirracista envolve também a postura pedagógica do professor. Como destaca Oliveira (2019), é papel do docente mediar o diálogo entre diferentes culturas corporais, problematizando estereótipos e questionando situações de discriminação racial no ambiente escolar. Isso requer uma formação docente continuada que contemple o estudo das relações étnico-raciais, a história da população negra no Brasil e a crítica ao eurocentrismo presente na Educação Física.

A literatura mostra que práticas pedagógicas antirracistas bem-sucedidas estão ancoradas em três dimensões interdependentes (Gomes, 2012; Ferreira, 2021):

1. Dimensão curricular – reorganização dos conteúdos da Educação Física para incluir manifestações corporais afro-brasileiras e africanas, discutindo seus significados históricos e sociais.
2. Dimensão pedagógica – adoção de metodologias participativas e dialógicas, que permitam aos estudantes expressar suas experiências e identidades.
3. Dimensão institucional – compromisso da escola e dos gestores com políticas de inclusão e enfrentamento ao racismo, promovendo espaços de formação e diálogo entre os profissionais.

Um exemplo prático de ação pedagógica transformadora é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares entre Educação Física, História e Artes, que exploram as relações entre corpo, cultura e ancestralidade africana. Essas experiências, segundo Silva e Souza (2022), possibilitam que os alunos compreendam o corpo não apenas como instrumento de movimento, mas como expressão de memória e identidade coletiva.

Outro aspecto relevante é o uso crítico da linguagem e da avaliação. A prática antirracista exige que professores reflitam sobre expressões e critérios que reforçam padrões discriminatórios, como elogiar apenas alunos com "corpo atlético" ou valorizar o desempenho físico em detrimento da participação e do

esforço coletivo (Souza *et al*., 2020). Uma avaliação antirracista deve considerar o contexto sociocultural dos estudantes e promover o reconhecimento das múltiplas formas de expressão corporal.

A literatura também enfatiza a importância da escuta ativa e do protagonismo discente. As aulas de Educação Física podem se tornar espaços de debate sobre racismo, identidade e pertencimento, desde que o professor crie condições de diálogo e acolhimento. Essas práticas favorecem a construção de um ambiente de confiança e o fortalecimento da autoestima de estudantes negros, frequentemente silenciados ou estigmatizados nas interações escolares (Gomes, 2012).

Entretanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos docentes, a resistência institucional em reconhecer o racismo como problema estrutural e a escassez de materiais didáticos que abordem as relações étnico-raciais na Educação Física (Bento, 2018; Oliveira, 2019). Esses obstáculos reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam a formação crítica e o apoio pedagógico às escolas.

Em síntese, as práticas pedagógicas antirracistas na Educação Física devem ser compreendidas como parte de um projeto político-pedagógico de transformação social. Elas não se limitam a iniciativas isoladas, mas se articulam a uma perspectiva curricular crítica e à luta por equidade racial no espaço escolar. A adoção dessas práticas pode contribuir para que a Educação Física deixe de ser um campo de reprodução de estereótipos e se torne um instrumento potente de emancipação e reconhecimento das diferenças.

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Física escolar refletem, em grande medida, as tensões e contradições existentes na sociedade brasileira, marcada pelo racismo estrutural. A revisão bibliográfica permitiu compreender que a Educação Física, historicamente construída sob bases eurocêntricas e normativas, tem reproduzido padrões corporais, culturais e estéticos que privilegiam determinados grupos e invisibilizam outros, especialmente os corpos e saberes negros.

Contudo, os estudos analisados também revelam movimentos de resistência e transformação no interior da escola. A crescente produção acadêmica sobre Educação Física e relações étnico-raciais aponta para a emergência de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e a valorização da diversidade cultural. Essas práticas desafiam o modelo tradicional da disciplina e propõem novas formas de compreender o corpo, o movimento e a aprendizagem, articulando saberes locais, afro-brasileiros e indígenas como componentes legítimos do currículo.

A partir da perspectiva crítica do currículo (Apple, 2006; Silva, 2013), torna-se claro que o combate ao racismo estrutural na Educação Física requer uma revisão profunda dos fundamentos epistemológicos que sustentam a área. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de

reconfigurar as relações de poder que determinam o que é considerado conhecimento válido. Essa transformação passa pelo reconhecimento de que a Educação Física é, antes de tudo, uma prática cultural e social, permeada por dimensões políticas, éticas e identitárias.

A construção de uma Educação Física antirracista depende diretamente de três dimensões interligadas: (1) o currículo, que deve ser plural, democrático e representativo das diversas culturas corporais; (2) a formação docente, que precisa contemplar o estudo das relações étnico-raciais e da legislação educacional voltada à equidade racial; e (3) a prática pedagógica, que deve promover o diálogo, o protagonismo discente e a problematização crítica das desigualdades.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, como a falta de formação específica dos professores, a resistência institucional e a escassez de políticas públicas que sustentem a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 nas escolas. Esses fatores evidenciam que o enfrentamento do racismo estrutural na Educação Física escolar exige uma ação coletiva e contínua, envolvendo professores, gestores, universidades e órgãos públicos.

Em síntese, pode-se afirmar que a Educação Física escolar tanto pode reproduzir quanto combater o racismo estrutural. Essa dualidade dependerá da consciência crítica dos educadores, da intencionalidade pedagógica e da capacidade de o currículo se tornar um espaço de emancipação. Assim, ao adotar uma postura antirracista, a Educação Física contribui não apenas para a formação corporal dos estudantes, mas também para a construção de uma escola e de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e racismo no Brasil**. São Paulo: Caleidoscópio, 2018.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**: uma perspectiva crítico-superadora. Campinas: Autores Associados, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERREIRA, Gustavo de Almeida. A Educação Física e o ensino das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 2, p. 123–138, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: repensando a questão da diversidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Marcos. Educação Física e práticas antirracistas: por uma pedagogia do corpo negro. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 1, p. 45–58, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**: tendências e desafios. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação antirracista e formação docente: caminhos e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 148, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 75–90, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Rogério da; SOUZA, Mariana. Corpo e ancestralidade: práticas interdisciplinares na Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**, v. 34, n. 67, p. 188–205, 2022.

SOUZA, Márcia Santos de; MENDES, Rafael; LIMA, Jéssica. Relações étnico-raciais na Educação Física escolar: desafios para uma prática antirracista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, n. 3, p. 1–15, 2020.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.11

Educar para sentir: o ensino das emoções em contextos de acolhimento institucional

Káren Avila
Centro Universitário da Campanha, karenavilla04@gmail.com

Introdução

Em contextos de acolhimento institucional, o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes frequentemente é atravessado por histórias de trauma, negligência, abandono e instabilidade familiar. Essas vivências, muitas vezes marcadas pela ruptura de vínculos primários, deixam marcas profundas na subjetividade, afetando a construção da identidade, a autoestima e a capacidade de estabelecer relações afetivas seguras. A ausência de referências consistentes de cuidado pode gerar padrões de insegurança emocional, sentimentos de desamparo e dificuldades de regulação afetiva, impactando o desenvolvimento global desses sujeitos (Santos, 2022; Oliveira, 2023).

Diante dessa realidade, o ensino das emoções se revela como uma ferramenta indispensável, tanto do ponto de vista terapêutico quanto educacional. Ensinar a reconhecer, nomear e manejar emoções não significa apenas intervir em quadros de sofrimento psíquico, mas também possibilitar que crianças e adolescentes construam recursos internos para lidar com a vida de forma mais autônoma e saudável. Ao promover essa aprendizagem, abre-se espaço para a reconstrução da confiança e da autoestima, aspectos fundamentais para o fortalecimento da resiliência e para a elaboração de novos projetos de vida (Oliveira, 2023; Silva; Denardi; Becker, 2016).

Nesse processo, a psicologia assume papel central ao propor uma pedagogia do afeto, na qual o cuidado se materializa no reconhecimento da singularidade de cada jovem e no estímulo à sua capacidade de transformação. As práticas educativas mediadas pela afetividade, como rodas de conversa, atividades lúdicas, dramatizações e estratégias de escuta qualificada, tornam-se dispositivos para que esses sujeitos compreendam seus sentimentos, expressem suas dores e desenvolvam estratégias de enfrentamento. Mais do que técnicas, trata-se de relações humanizadoras, capazes de reconstruir sentidos de pertencimento e fortalecer vínculos sociais e comunitários (Oliveira, 2023; Almeida, 2023).

O estabelecimento de vínculos afetivos seguros nos espaços de acolhimento é apontado por diferentes estudos como um dos fatores decisivos para o desenvolvimento emocional e a resiliência. Crianças e adolescentes que encontram cuidadores disponíveis, atentos e sensíveis às suas necessidades apresentam maior capacidade de elaborar experiências traumáticas e de construir narrativas mais positivas sobre si mesmos (Rodrigues, 2017; Oliveira, 2020). Essa dimensão vincular é, portanto, estruturante: sem afeto e escuta, a educação e o cuidado tendem a se reduzir a práticas normativas ou burocráticas, incapazes de promover mudanças duradouras.

Apesar dos avanços, ainda existem lacunas importantes na forma como os serviços de acolhimento institucional lidam com o ensino das emoções e com a promoção da saúde mental. Muitas práticas permanecem centradas na contenção do comportamento ou no cumprimento de protocolos, desconsiderando os aspectos subjetivos e culturais que atravessam a vida dos acolhidos. A carência de formação continuada para os profissionais, a rotatividade das equipes e a ausência de articulação entre áreas como saúde, assistência social e educação fragilizam a efetividade das intervenções (Santos, 2022).

Nesse sentido, a pedagogia do afeto e a psicologia se encontram como campos complementares que oferecem alternativas para superar modelos fragmentados. Ao articular cuidado, educação e promoção de direitos, é possível construir práticas institucionais mais dialógicas, participativas e humanizadas. Programas que incentivam a escuta sensível, a participação comunitária e a valorização das diferentes linguagens expressivas (arte, música, escrita, dramatização) têm demonstrado resultados promissores na ampliação da autoestima, no fortalecimento do senso de pertencimento e na reintegração social desses jovens (Almeida, 2023).

Referencial teórico

O desenvolvimento emocional constitui um dos pilares centrais para a formação integral de crianças e adolescentes, impactando diretamente a forma como estes se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Trata-se de um processo contínuo, que envolve desde a capacidade de identificar e nomear emoções até a aprendizagem de estratégias para lidar com situações de estresse e frustração. Como destaca Silva (2021), essa dimensão do desenvolvimento é fundamental para a construção da autoestima, da empatia e da resiliência, competências indispensáveis para uma vida psíquica saudável. Ambientes que favorecem o afeto, a segurança e a escuta ativa contribuem significativamente para essa evolução, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a experiência do cuidado e da proteção pode ter sido fragilizada anteriormente (Silva, 2021; Clin Kids, 2025).

A adolescência, em particular, configura-se como um período sensível, marcado por intensas transformações neurobiológicas, cognitivas e sociais. Campos e Badaró (2024) enfatizam que essa etapa da vida é atravessada por reorganizações cerebrais que afetam diretamente a capacidade de regulação emocional, tornando os jovens mais suscetíveis a quadros de ansiedade, depressão e dificuldades no controle

de impulsos. Nesse contexto, estratégias de apoio psicológico, especialmente aquelas fundamentadas na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), têm demonstrado eficácia na promoção de maior consciência emocional e no fortalecimento de habilidades de enfrentamento (Campos; Badaró, 2024).

A família surge, nesse cenário, como núcleo essencial de suporte. A qualidade da comunicação intrafamiliar, o grau de afeto expresso e a disponibilidade emocional dos cuidadores impactam de forma decisiva o desenvolvimento da regulação emocional. Estudos recentes apontam que práticas parentais baseadas na confiança, na validação dos sentimentos e na escuta empática reduzem a probabilidade de transtornos emocionais, promovendo um ambiente de proteção e desenvolvimento saudável (Costa; Ferreira, 2024).

No campo educacional e social, a pedagogia do cuidado, defendida por Cipriano (2009) e aprofundada por Villa (2008), emerge como uma abordagem fundamental. Essa perspectiva valoriza a singularidade de cada sujeito e propõe a integração entre afeto, respeito e acolhimento como parte do processo formativo. Para crianças e adolescentes em acolhimento institucional, tal abordagem assume relevância ainda maior, uma vez que proporciona condições para a reconstrução de vínculos, o fortalecimento da confiança e a vivência de experiências reparadoras (Cipriano, 2009; Villa, 2008).

Nesse sentido, Goleman (1995) contribui ao destacar a importância da inteligência emocional, entendida como um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas e aprimoradas. Incorporar a inteligência emocional nos processos educativos não apenas reduz conflitos e melhora a convivência, como também potencializa a aprendizagem acadêmica e a adaptação social (Goleman, 1995).

No acolhimento institucional, a psicologia assume papel estratégico na promoção de práticas que favorecem a elaboração emocional e a superação de traumas. Silva, Denardi e Becker (2016) ressaltam que intervenções psicossociais e educativas integradas contribuem para o fortalecimento da autoestima, a construção de novos projetos de vida e a ressignificação das experiências dolorosas. Essas práticas, aliadas à escuta sensível e ao cuidado constante, ajudam crianças e adolescentes a desenvolverem competências emocionais que servirão de base para sua autonomia futura (Silva; Denardi; Becker, 2016).

Outro aspecto relevante refere-se à construção de redes de apoio social e comunitário. Oliveira e Cardoso (2018), bem como Cadima, Abreu e Leal (2016) apontam que vínculos afetivos estáveis, estabelecidos tanto no ambiente institucional quanto na rede externa, representam fatores protetivos cruciais contra os efeitos adversos das experiências de abandono e negligência. Essas redes ampliam a sensação de pertencimento e reforçam a resiliência emocional, possibilitando que os jovens vislumbrem horizontes de vida mais positivos.

A literatura aponta, ainda, a importância da atuação interdisciplinar, unindo psicologia, pedagogia e assistência social em práticas integradas que considerem a totalidade da experiência humana. Oliveira e Andrade (2020) reforçam que tais práticas não apenas favorecem o desenvolvimento emocional, mas também consolidam a efetivação dos direitos humanos no contexto institucional, garantindo dignidade e oportunidade de crescimento integral para crianças e adolescentes.

Por fim, abordagens inovadoras, como programas de educação socioemocional progressiva, vêm demonstrando resultados promissores. Almeida (2024) indica que essas iniciativas, quando incorporadas às políticas públicas, contribuem para a melhoria da regulação emocional, da empatia e do desempenho acadêmico, ampliando o impacto positivo sobre a vida dos jovens em acolhimento. Nesse cenário, o investimento em práticas educativas e psicossociais voltadas para o desenvolvimento emocional não se limita a um recurso terapêutico, mas constitui uma estratégia de transformação social e promoção dos direitos fundamentais.

Metodologia

A experiência foi desenvolvida durante o estágio curricular em Psicologia Social na Casa de Acolhimento de meninas, localizada em Bagé, RS. As intervenções aconteceram semanalmente e foram fundamentadas na escuta ativa individual e em dinâmicas grupais, com foco no desenvolvimento emocional das participantes. As atividades foram planejadas para abordar temas como autoestima, autocuidado, convivência e expressão de sentimentos, sempre adaptadas às faixas etárias e às especificidades de contexto das meninas acolhidas.

O método empregado teve caráter qualitativo e interventivo, guiado por princípios da pesquisa-intervenção participativa, que articula a produção de conhecimento com a transformação concreta da realidade social por meio da ação conjunta entre profissional e sujeitos do campo de estudo (Rocha; Aguiar, 2003). Tal abordagem visou não apenas compreender as vivências emocionais das jovens, mas também fortalecer seus vínculos afetivos e sociais, promovendo o aprendizado afetivo e o empoderamento emocional.

A escuta ativa foi o ponto central da intervenção individual, permitindo a expressão livre dos sentimentos e a construção de um ambiente de confiança e acolhimento. Paralelamente, as dinâmicas grupais estimularam a interação social, a identificação e a validação das emoções, potencializando o desenvolvimento da empatia e do autocuidado (Lopes; Souza, 2015). A implementação dessas técnicas seguiu rotinas flexíveis, respeitando o ritmo e a necessidade das participantes, e objetivando a promoção de um espaço seguro para a expressão emocional.

Adotou-se a sistematização das atividades por meio de registros qualitativos, incluindo diários de campo e registros reflexivos da equipe, que possibilitaram a análise contínua do processo interventivo. Essa prática foi fundamental para ajustes dinâmicos nas estratégias aplicadas, garantindo a adequação às demandas emergentes do grupo (Minayo, 2001).

Além disso, o acompanhamento da equipe técnica da casa de acolhimento e o diálogo constante com as famílias ampliaram a compreensão sobre os contextos de vida das participantes, permitindo uma intervenção mais integral e alinhada às suas reais necessidades.

A ética profissional foi rigorosamente observada durante toda a intervenção, com respeito à confidencialidade, ao consentimento informado e à valorização da autonomia das meninas, conforme

as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia. A intervenção também teve como base a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento das especificidades de cada sujeito, buscando fortalecer sua capacidade de resiliência e autonomia emocional (Neiva; Silva, 2010).

Resultados e Discussão

As ações desenvolvidas durante o estágio possibilitaram observar avanços significativos na forma como as meninas passaram a reconhecer, nomear e expressar suas emoções, além de apresentarem maior capacidade de se posicionar diante de conflitos e de interagir no contexto grupal. A escuta ativa, tanto em momentos coletivos quanto individuais, revelou histórias singulares que serviram de base para a construção das atividades propostas, respeitando a diversidade emocional, os diferentes tempos de elaboração psíquica e os processos particulares de cada acolhida (Valin; Rocha, 2022).

O projeto mostrou-se relevante não apenas para o desenvolvimento emocional das meninas, mas também para a formação das estagiárias enquanto profissionais em construção, que puderam vivenciar na prática a centralidade do afeto, da escuta e da presença como instrumentos educativos e transformadores. Como apontam Fernandes, Silva e Santos (2017), a experiência do estágio é um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, permitindo o amadurecimento de competências relacionais e técnicas que fundamentam a atuação em psicologia.

As dinâmicas propostas favoreceram o fortalecimento da empatia, da cooperação e de habilidades sociais, reduzindo comportamentos de retraimento e isolamento, o que se alinha às recomendações da literatura acerca de intervenções psicossociais eficazes em contextos de acolhimento institucional (Fonseca; Oliveira, 2017; Silva; Denardi; Becker, 2016). Além disso, a criação de um ambiente seguro para a livre expressão emocional potencializou ganhos na autoestima, no senso de pertencimento e na autonomia das participantes, corroborando achados de pesquisas que indicam tais práticas como promotoras de resiliência em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (Oliveira, 2020).

Outro aspecto relevante refere-se à articulação em rede com a equipe técnica do serviço e com as famílias das acolhidas. Esse trabalho integrado possibilitou uma compreensão ampliada da trajetória das meninas e contribuiu para a continuidade do apoio emocional também fora da casa de acolhimento. Estudos evidenciam que a efetividade das intervenções está diretamente relacionada à qualidade da rede protetiva disponível, que atua como fator de sustentação e proteção ao longo do desenvolvimento (Oliveira; Cardoso, 2018; Cadima; Abreu; Leal, 2016).

Entretanto, o estágio também apresentou desafios. O tempo limitado de contato e a heterogeneidade das experiências individuais exigiram constante flexibilização metodológica e adaptação das práticas, apontando para a complexidade que marca os contextos institucionais. Como observam Silva e Oliveira (2015), a diversidade de trajetórias pessoais e os diferentes graus de

vulnerabilidade exigem dos profissionais criatividade e abertura para ajustes contínuos, sem perder de vista os objetivos centrais das intervenções.

Esse percurso permitiu reflexões sobre a necessidade de abordagens interdisciplinares que integrem dimensões psicológicas, sociais e educacionais, uma vez que a realidade das crianças e adolescentes em acolhimento não pode ser reduzida a uma única dimensão de análise. Czelusniak e Silva (2023) reforçam que a atuação integrada entre psicologia, pedagogia e serviço social amplia as possibilidades de cuidado, favorecendo uma compreensão mais ampla e humanizada dos sujeitos.

Por fim, os resultados indicam que intervenções qualitativas, participativas e sensíveis ao contexto emocional das crianças e adolescentes em acolhimento institucional possuem grande potencial transformador. Esses achados reforçam a necessidade de consolidação de políticas públicas que valorizem práticas socioemocionais, garantindo condições para que esses sujeitos não apenas superem vivências traumáticas, mas também construam trajetórias de vida marcadas por maior segurança, pertencimento e perspectivas de futuro (Almeida, 2024).

Considerações Finais

O ensino das emoções em contextos de acolhimento institucional revelou-se uma prática extremamente potente, que se configura não somente como uma ferramenta para o cuidado sensível e integral das crianças e adolescentes acolhidos, mas também como um espaço formativo para as profissionais em processo de formação. Vivenciar o processo de escuta ativa, o reconhecimento das singularidades emocionais e o uso de dinâmicas afetivas enseja uma construção ética e afetiva, essencial para o exercício responsável e transformador da psicologia social. A experiência mostrou que essas práticas educativas são capazes de promover um ambiente acolhedor e seguro, facilitando a expressão, o reconhecimento e a regulação das emoções, aspectos cruciais para a saúde mental e o desenvolvimento integral das pessoas em situação de vulnerabilidade (Almeida, 2020; Silva; Oliveira, 2023).

Além disso, o relato desta experiência aponta para a imperiosa necessidade de institucionalizar e ampliar tais práticas educativas nas políticas públicas e nas rotinas dos serviços de acolhimento. A integração do ensino das emoções no processo de ensino-aprendizagem não deve ser um fato ocasional, mas sim uma dimensão permanente das ações pedagógicas e terapêuticas, especialmente nos contextos marcados pela vulnerabilidade social, onde o acesso ao cuidado emocional muitas vezes é insuficiente ou negligenciado. Educar para sentir, portanto, implica reconhecer a dignidade de cada sujeito, respeitando as suas trajetórias e ritmos emocionais, e criar continuamente espaços em que as emoções possam ser acolhidas, compreendidas e transformadas em potências vitais para a construção de autonomia e resiliência (Ferreira; Mendes, 2017; Rocha; Santos, 2024).

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para evidenciar a importância do ensino das emoções como um vetor central para a promoção da saúde mental e do desenvolvimento integral

em contextos institucionais de acolhimento, incentivando pesquisadores, profissionais e gestores a incorporarem essa perspectiva em suas práticas cotidianas. O desafio que permanece é o de consolidar esses saberes e práticas no campo institucional e político, garantindo a cada criança e adolescente o direito a um desenvolvimento emocional saudável, que potencialize não só sua sobrevivência, mas também a sua vida em plenitude (Gomes; Carvalho, 2025). Assim, educar para o sentir torna-se um compromisso ético e político que transforma o acolhimento em um espaço não apenas de proteção, mas também de promoção do desenvolvimento humano pleno.

Referências

ALMEIDA, F. A pedagogia do afeto em contextos educacio nais vulneráveis. **Educação em Foco**, v. 20, n. 4, p. 101–118, 2023.

ALMEIDA, R. S. A educação emocional no processo de escolarização de crianças em contextos vulneráveis. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 80, p. 112–130, 2020.

ALMEIDA, R. S. Programas de educação socioemocional: avanços e perspectivas no contexto escolar. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p. 75–90, 2024.

CADIMA, R.; ABREU, R. M.; LEAL, T. Desenvolvimento emocional e apoio social na infância e adolescência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 29, n. 3, p. 12–22, 2016.

CAMPOS, F. P.; BADARó, G. R. A importância da regulação emocional na adolescência: implicações para a saúde mental. **Cadernos de Psicologia & Neuropsicologia**, v. 15, n. 1, p. 45–60, 2024.

CIPRIANO, E. **Pedagogia do cuidado**: afeto e escuta na valorização das subjetividades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, M. L.; FERREIRA, A. N. O papel da família no desenvolvimento emocional do adolescente. **Revista Contemporânea de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 145–160, 2024.

CZELUSNIAK, S. H. P.; SILVA, M. O. O fortalecimento dos vínculos familiares em serviços de acolhimento institucional. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, n. 2, p. e02353027, 2023.

FERNANDES, L.; SILVA, R.; SANTOS, J. Comportamentos pró-sociais de adolescentes em acolhimento institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 123–135, 2017.

FERREIRA, C. A.; MENDES, L. P. Educar para sentir: a importância da educação socioemocional na infância. **Revista de Psicologia e Educação**, v. 15, p. 75–87, 2017.

FONSECA, D.; OLIVEIRA, T. Intervenções com crianças e adolescentes em acolhimento institucional: desafios e perspectivas. **Psicologia Argumento**, v. 35, p. 87–99, 2017.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, A. L.; CARVALHO, M. V. Promoção do desenvolvimento integral em contextos de acolhimento institucional. **Revista Brasileira de Saúde Mental**, v. 12, n. 1, p. 18–29, 2025.

LOPES, A. C.; SOUZA, M. R. Dinâmicas grupais e escuta ativa no desenvolvimento emocional de jovens. **Revista Psicologia Cidadania**, v. 10, n. 2, p. 75–88, 2015.

MINAYO, M. C. d. S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

NEIVA, M. V.; SILVA, F. L. Ética em intervenções psicológicas com crianças e adolescentes: desafios atuais. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 34, n. 1, p. 123–135, 2010.

OLIVEIRA, C. A pedagogia do afeto e o ensino das emoções no acolhimento institucional. **Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 45–60, 2023.

OLIVEIRA, E. M.; CARDOSO, F. M. Resiliência e rede de apoio em crianças acolhidas institucionalmente. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 2, p. 309–320, 2018.

OLIVEIRA, R. Consequências psicossociais do acolhimento institucio nal para crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia e Educação**, v. 18, n. 2, p. 75–90, 2020.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROCHA, T. G.; SANTOS, R. M. Acolhimento e cuidado emocional na infância: práticas e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, n. 3, p. e0012345, 2024.

RODRIGUES, J. Importância dos vínculos afetivos no desenvolvimento emocional de crianças em acolhimento. **Revista Psicologia Sociedade**, v. 29, n. 1, p. 32–45, 2017.

SANTOS, A. M. Desenvolvimento emocional em contextos de vulnerabilidade social. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 123–138, 2022.

SILVA, M.; DENARDI, F.; BECKER, D. S. A psicologia nos serviços de acolhimento institucional e o papel da intervenção psicossocial. **Revista de Psicologia e Políticas Públicas**, v. 22, n. 3, p. 888–901, 2016.

SILVA, M. D.; OLIVEIRA, F. R. Práticas educativas para o desenvolvimento emocional em serviços de acolhimento institucional. **Revista Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 45–59, 2023.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, C. M. Intervenções psicossociais em acolhimento institucional: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Serviço Social**, v. 70, n. 4, p. 897–913, 2015.

VALIN, M.; ROCHA, C. Avaliação de uma intervenção analítico-comportamental em meninas acolhidas institucionalmente. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais**, v. 18, p. 45–60, 2022.

VILLA, P. M. Pedagogia do cuidado em contextos vulneráveis. **Educação Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 179-192, 2008.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.12

O Preço da Beleza: a química dos cosméticos como estratégia CTS no Ensino de Ciências

Alexander Ferreira Oliveira
Instituto Estadual de Educação Dr. Bulcão de Lavras do Sul

Introdução

A presente produção tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Dr. Bulcão, na cidade de Lavras do Sul (RS), no âmbito da Unidade Curricular Eletiva "O Preço da Beleza", voltada aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Essa proposta faz parte do currículo das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. As Unidades Curriculares Eletivas são Componentes Curriculares de livre escolha do estudante, respeitando seus ideais, necessidades e, principalmente, seu Projeto de Vida. Elas aproximam os objetos de conhecimento ao cotidiano dos estudantes, abordando problemáticas reais e incentivando a resolução de problemas (Seduc, 2025).

Através dessa eletiva conseguimos aproximar o ensino de Química do cotidiano dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa a partir da contextualização social, tecnológica e ambiental dos conteúdos científicos, em consonância com a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Neste contexto o, enfoque CTS geralmente é abordado a partir de temáticas que são tratadas em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Brasil, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (Brasil, 2002) e a Base Nacional Curricular Comum, BNCC (Brasil, 2017). Tais documentos trazem orientações sobre práticas direcionadas e novas metodologias de ensino, além de estabelecerem críticas ao ensino tradicional. Em relação à organização curricular na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica DCNs, em seu Artigo 26, preconizam que a escola tem que oferecer:

> [...] o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática [...] (Brasil, 2010).

O projeto teve como eixo temático a indústria da beleza e seus impactos socioambientais, abordando desde a imposição de padrões estéticos até a produção e uso de cosméticos sustentáveis. A partir da integração entre Química, Biologia, Sociologia e Filosofia, buscou-se estimular a reflexão crítica sobre consumo, sustentabilidade e autoestima, articulando os saberes científicos e sociais. A culminância do projeto se deu com a produção, em laboratório, de cosméticos elaborados pelos próprios alunos, os quais apresentaram seus produtos e reflexões em uma mostra escolar.

Fundamentação teórica

O ensino de Ciências, em especial o de Química, enfrenta o desafio de superar práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos e na memorização de fórmulas, leis e conceitos descontextualizados. Essa perspectiva, ainda muito presente nas salas de aula, tende a afastar os estudantes da compreensão do papel da ciência na sociedade, tornando o aprendizado pouco significativo e distante da realidade cotidiana (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011). Diante disso, torna-se urgente refletir sobre novas formas de ensinar e aprender Química, que valorizem o pensamento crítico, a contextualização e a integração com outras áreas do saber.

Segundo Elias e Júnior (2025), a Química é considerada por muitos alunos da Educação Básica uma ciência de difícil compreensão. Frequentemente, os discentes enfrentam dificuldades de aprendizagem por considerá-la uma disciplina abstrata, que aborda conceitos distantes de seu cotidiano. Essa percepção contribui para o desinteresse e para o baixo rendimento, tornando essencial a adoção de estratégias que aproximem o conhecimento científico da realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido,

> [...] consideramos importante o constante aprimoramento docente e a vivência com novas experiências pedagógicas que utilizem temáticas cotidianas que despertem o interesse pela aprendizagem, contribuindo para formar um cidadão crítico que possa compreender e opinar frente aos diferentes assuntos da sociedade, o que propõe a abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) [...] (Elias; Junior, 2025).

A abordagem CTS surge, portanto, como uma alternativa metodológica e epistemológica para enfrentar os desafios do ensino de Ciências. Essa perspectiva busca articular os conhecimentos científicos com os contextos social, cultural, tecnológico e ético em que os estudantes estão inseridos (Santos; Schnetzler, 2010). A proposta visa à formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de

compreender a ciência não como um corpo neutro e acabado de saberes, mas como uma construção humana permeada por valores, interesses e implicações sociais (Auler; Bazzo, 2001). Dessa forma, o ensino de Química sob a óptica CTS possibilita ao aluno perceber as interações entre ciência, tecnologia e sociedade, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Freire (1996) ressalta que a educação deve promover a leitura crítica do mundo, estimulando a autonomia e o pensamento reflexivo. No ensino de Química, isso implica em construir situações didáticas nas quais o estudante possa perceber a relevância dos conhecimentos científicos para a compreensão e transformação da realidade. Assim, o trabalho com a produção de cosméticos — que envolve temas como sustentabilidade, consumo, corpo, estética e uso de recursos naturais — possibilita um diálogo fecundo entre ciência e cultura. Nessa perspectiva, a aprendizagem passa a ter um significado social e pessoal, permitindo que o aluno relacione os conteúdos científicos com seu cotidiano e com os desafios de seu entorno (Zabala, 1998).

De acordo com Chassot (2003), a função do ensino de Ciências é alfabetizar cientificamente os sujeitos, ou seja, proporcionar-lhes condições de compreender e interpretar o mundo a partir de uma leitura crítica das tecnologias e dos impactos da ciência sobre o meio ambiente e a sociedade. Essa alfabetização científica, no entanto, só se concretiza quando o ensino se distancia de práticas fragmentadas e descontextualizadas, aproximando-se de experiências que possibilitem a investigação, o diálogo e a problematização. Assim, o ensino de Química deve ser entendido como um processo dinâmico, no qual o aluno é convidado a participar ativamente da construção do conhecimento.

Nesse contexto, o uso do laboratório escolar assume papel fundamental. Mais do que um espaço de reprodução de experimentos, o laboratório deve ser compreendido como um ambiente de investigação e descoberta, onde o estudante pode testar hipóteses, refletir sobre os fenômenos observados e relacionar teoria e prática (Giordan, 1999). Quando articulado à abordagem CTS, o uso do laboratório favorece a compreensão dos processos químicos em sua dimensão social, permitindo discutir temas contemporâneos como o uso e a produção de cosméticos, o consumo sustentável e o impacto ambiental da indústria química.

A utilização de metodologias ativas tem se mostrado um importante caminho para a efetivação dessas práticas inovadoras. Moran (2018) destaca que a aprendizagem ativa coloca o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua autonomia, curiosidade e responsabilidade coletiva. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a aprendizagem por problemas (PBL) e a aprendizagem entre pares promovem a colaboração e o protagonismo discente, permitindo que o conhecimento seja construído de maneira compartilhada e significativa. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador e orientador, guiando os estudantes na investigação de problemas reais e na aplicação dos conceitos científicos a contextos concretos.

Ao integrar a abordagem CTS às metodologias ativas, o ensino de Química ganha uma dimensão transformadora. Essa integração permite desenvolver competências como o pensamento crítico, a

argumentação científica, a resolução de problemas e a consciência socioambiental. Além disso, contribui para que o estudante perceba a ciência como parte de sua vida cotidiana, compreendendo sua relação com a tecnologia e seus impactos sobre o meio ambiente e a sociedade (Pinheiro; Bazzo; Auler, 2007).

Outro aspecto relevante é o papel do professor como agente de transformação. Para implementar práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares, é necessário que o docente esteja em constante formação, refletindo sobre suas ações e buscando novas estratégias didáticas. Como afirmam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), o ensino de Ciências precisa romper com o modelo tradicional de transmissão e adotar uma postura problematizadora, capaz de promover a reconstrução conceitual dos alunos a partir de situações reais. Assim, o professor torna-se um facilitador do aprendizado, promovendo experiências significativas que conectam o conhecimento científico às dimensões ética, social e ambiental.

A produção de cosméticos, por exemplo, constitui uma proposta interdisciplinar que articula conceitos de Química, Biologia e Geociências, ao mesmo tempo em que aborda temas sociais e ambientais relevantes. Essa temática favorece o diálogo entre ciência, tecnologia e sociedade, estimulando a reflexão sobre o consumo consciente, a valorização dos recursos naturais locais e a importância da sustentabilidade. Dessa forma, o trabalho em laboratório torna-se um espaço privilegiado para a aprendizagem ativa, em que o aluno vivencia a experimentação como forma de compreender fenômenos e propor soluções para problemas reais.

Em síntese, a fundamentação teórica apresentada evidencia que a superação de um ensino de Química fragmentado e descontextualizado requer a incorporação de abordagens que valorizem a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. O enfoque CTS, aliado às metodologias ativas e ao uso pedagógico do laboratório, constitui uma alternativa potente para promover a alfabetização científica, a criticidade e a autonomia dos estudantes. A partir dessas práticas, o ensino de Química pode contribuir de maneira efetiva para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

Metodologia

A proposta pedagógica foi estruturada em dez encontros, com carga horária total de vinte horas, desenvolvidos no segundo trimestre letivo. O público-alvo foram turmas do primeiro ano do Ensino Médio, organizadas em grupos colaborativos. As atividades contemplaram momentos de estudo teórico, discussões em grupo, produção de slides, e práticas experimentais no laboratório de Ciências Naturais conforme o Quadro 1. O planejamento focou nas competências de analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global (Seduc, 2025).

Quadro 1. Planejamento da Eletiva "O preço da Beleza"

Aula	Habilidade	Objetivos de aprendizagem	Objetos de conhecimento	Experiências de aprendizagem	Evidências de aprendizagem
01	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Refletir sobre os impactos sociais e psicológicos da beleza e da moda.	A imposição social dos padrões de beleza	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Montagem de slides em Chromebook , participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
02	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Refletir sobre a necessidade ou de fazer cirurgias estéticas.	Uso de cosméticos e cirurgias estéticas;	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Montagem de slides em Chromebook , participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
03	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Refletir sobre os impactos da indústria da beleza e da moda na sociedade e na natureza.	Danos causados pela indústria da estética ao meio ambiente;	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Montagem de slides em Chromebook , participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
04	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Refletir sobre os impactos na saúde mental e corporal na adolescência.	Os impactos socioemocionais que as pressões estéticas causam nos adolescentes;	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Montagem de slides em Chromebook , participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
05	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Refletir sobre os impactos na saúde mental e corporal na adolescência.	Os impactos socioemocionais que as pressões estéticas causam nos adolescentes;	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Montagem de slides em Chromebook , participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
06	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Analisar e pesquisar sobre materiais utilizados na produção dos cosméticos; Composição química dos reagentes e produtos naturais utilizados na produção de cosméticos.	Vidraria e segurança no laboratório; Química dos Cosméticos e preparo de Cosmeſticos	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Produção dos cosméticos no Laboratório de Ciências Naturais com participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
07	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Analisar e pesquisar sobre composição química dos reagentes e dos produtos naturais utilizados na produção de cosméticos.	Química dos Cosméticos e preparo de Cosmeſticos	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Produção dos cosméticos no Laboratório de Ciências Naturais com participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
08	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Analisar e pesquisar sobre composição química dos reagentes e dos produtos naturais utilizados na produção de cosméticos.	Química dos Cosméticos e preparo de Cosmeſticos	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Produção dos cosméticos no Laboratório de Ciências Naturais com participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
09	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Analisar e pesquisar sobre composição química e dos reagentes e produtos naturais utilizados na produção de cosméticos.	Química dos Cosméticos e preparo de Cosmeſticos	Interatividade, Base em Problemas, por Pares e por Mentoria do Professor.	Produção dos cosméticos no Laboratório de Ciências Naturais com participação em discussões, feedback entre os pares e apresentações orais.
10	(EMIFCNT03); (EMIFCNT08)	Medir a compreensão do aluno sobre o conteúdo abordado.	Culminância	Envolvimento e assimilação do conteúdo	Apresentação de um KIT de Beleza com cosméticos produzidos pelos alunos.

Fonte: elaborado pelo autor.

As habilidades desenvolvidas dialogam com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notadamente as de refletir sobre os impactos da indústria da beleza e da moda na sociedade e na natureza (EMIFCNT03 e EMIFCNT08). O processo de ensino-aprendizagem envolveu o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem entre pares

e mentoria do professor. A Investigação Científica foi embasada e atualizada em dados levantados, ações pedagógicas que visem a formação integral do estudante e ecossistêmica, estimulando o protagonismo juvenil e incentivando para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir da análise de problemas e de situações reais com proposição de soluções sustentáveis. De modo que a avaliação ocorreu de forma contínua, considerando o engajamento, a participação e a produção dos alunos em sala de aula e no laboratório de Química.

Entre os temas abordados, destacaram-se: a imposição dos padrões de beleza, o uso de cosméticos e cirurgias estéticas, os impactos ambientais da indústria cosmética e as consequências socioemocionais desses padrões sobre os adolescentes. Essas discussões culminaram na etapa prática de produção de cosméticos naturais, como sabonetes, cremes hidratantes, shampoo, Body Splash e velas aromáticas, utilizando substâncias seguras e ambientalmente adequadas.

Resultados e Discussão

A execução do projeto revelou resultados expressivos tanto no engajamento dos alunos quanto na qualidade das discussões propostas. Ao relacionar a Química aos produtos cosméticos, o conteúdo ganhou significado, permitindo que os estudantes compreendessem os fenômenos químicos de forma aplicada. O aprendizado deixou de ser meramente abstrato e passou a ter relação direta com o cotidiano, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

Imagem 1. Produção de cosméticos



Fonte: arquivo pessoal.

O parecer qualitativo e quantitativo abaixo mostra que 56 estudantes atingiram um parecer muito satisfatório, 4 estudantes tiveram um parecer satisfatório, porém apresentaram algumas dificuldades em consolidar algumas tarefas, e 2 estudantes apresentaram muitas dificuldades, pois durante o trimestre ficaram abaixo de 75% de presença nas aulas de sala de aula e no laboratório.

Quadro 2. Parecer qualitativo dos estudantes

Parecer Qualitativo dos 62 estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio		
O(a) estudante participa de forma efetiva de todas as atividades propostas, demonstrando responsabilidade, organização e comprometimento com o processo de aprendizagem. Apresenta domínio consistente dos conteúdos trabalhados e contempla plenamente as habilidades previstas da eletiva, revelando autonomia na realização das tarefas, clareza na compreensão dos conceitos e capacidade de aplicar o conhecimento em diferentes contextos. Além disso, evidencia postura colaborativa em atividades coletivas, mantém bom relacionamento interpessoal e atende integralmente às expectativas de aprendizagem estabelecidas para sua etapa de ensino, consolidando competências cognitivas, sociais e atitudinais de maneira satisfatória.	O(a) estudante participa das atividades propostas, porém desenvolve parte delas de forma parcial, necessitando de maior incentivo e acompanhamento para concluí-las integralmente. Demonstra avanços em algumas habilidades previstas da eletiva, mas ainda não contempla todas de maneira satisfatória, apresentando dificuldades em consolidar determinados conteúdos e em aplicá-los em diferentes contextos. Apesar disso, mostra interesse em aprender e potencial para avançar, desde que haja continuidade no apoio pedagógico, estímulo à autonomia e fortalecimento de sua organização e comprometimento com o processo de aprendizagem.	O(a) estudante apresenta dificuldades em desenvolver as atividades propostas, o que tem comprometido o acompanhamento regular dos conteúdos trabalhados na eletiva. Observa-se que ainda não contempla as habilidades previstas na eletiva, necessitando de maior apoio, incentivo e acompanhamento para avançar em seu processo de aprendizagem. Apesar dos desafios, demonstra potencial para evoluir, desde que sejam oferecidas estratégias diferenciadas que estimulem sua participação, promovam maior engajamento e favoreçam a construção gradual de sua autonomia. É importante o trabalho conjunto entre escola e família, a fim de criar condições favoráveis para que o(a) aluno(a) possa superar as dificuldades encontradas e consolidar, de forma progressiva, as competências esperadas para este ano.
56 Alunos = 90,3 %	4 Alunos = 6,5%	2 Alunos = 3,2 %

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos que, ao produzir seus próprios cosméticos, os alunos demonstraram curiosidade, autonomia e senso crítico em relação ao consumo e à sustentabilidade. Muitos relataram repensar o uso de produtos industrializados e reconheceram o papel da Química na formulação de alternativas mais ecológicas. Esse movimento reflexivo é um dos objetivos centrais do ensino CTS, pois promove a compreensão da ciência como construção humana, sujeita a valores e implicações sociais (Santos; Mortimer, 2000).

Imagem 2. Estudantes protagonisando a produção



Fonte: arquivo pessoal.

Outro aspecto relevante foi a ampliação das competências socioemocionais, como trabalho em equipe, empatia e comunicação. Durante as atividades laboratoriais e apresentações, os estudantes desenvolveram habilidades de cooperação e protagonismo, características essenciais para uma educação integral (Bacich; Moran, 2018).

Imagem 3. Kits de Cosméticos produzidos pelas três Turmas do primeiro ano do Integral



Fonte: arquivo pessoal.

O uso de recursos tecnológicos, como os Chromebooks, e a produção de slides contribuiu para a apropriação de competências digitais e para o aprimoramento da comunicação científica dos alunos. As apresentações orais dos kits de beleza demonstraram a capacidade dos grupos de integrar conhecimentos de Química, Biologia e Sociologia em uma perspectiva interdisciplinar.

Em síntese, o projeto consolidou-se como uma experiência exitosa de ensino CTS, na qual a Química foi vivenciada de forma crítica, prática e transformadora. A reflexão sobre o corpo, a beleza e o consumo trouxe à tona discussões éticas e ambientais que ultrapassaram o âmbito escolar, envolvendo também a comunidade e as famílias dos estudantes.

Considerações Finais

A experiência com a eletiva "O Preço da Beleza" reforçou a importância de um ensino de Ciências que vá além da memorização de fórmulas e conceitos. A vivência prática no laboratório e as discussões sobre o papel da indústria cosmética na sociedade possibilitaram aos alunos compreender a Química como ciência viva, próxima e relevante para a vida cotidiana.

Como professor, percebo que o ensino mediado por projetos e por metodologias ativas contribui significativamente para a formação crítica e autônoma dos estudantes. O protagonismo juvenil emergiu como elemento central no processo educativo, permitindo que os alunos construíssem conhecimentos de forma colaborativa e contextualizada.

Concluo que o ensino CTS, ao integrar dimensões científicas, tecnológicas e sociais, oferece caminhos concretos para uma educação científica humanizadora, capaz de formar sujeitos conscientes, criativos e comprometidos com a sustentabilidade e a transformação da realidade.

Referências

AULER, D.; BAZZO, W. A. **Interações entre ciência, tecnologia e sociedade**: implicações para o ensino de ciência e tecnologia. Florianópolis: UFSC, 2001.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

ELIAS,T.; JUNIOR,P. Cosméticos: uma sequência didática para o ensino de química em uma abordagem CTS. **Ciência & Idéias**, v.16, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIORDAN, M. O papel do experimento no ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p. 43-49, 1999.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINHEIRO, N. A. M.; BAZZO, W. A.; AULER, D. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 391-408, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS. **Ciência & Educação**, v. 6, n. 2, p.133–152, 2000.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação científica e cidadania**: questões e desafios para a educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.13

Meritocracia, Barreiras Atitudinais e Justiça Social: desafios da educação pública brasileira diante da judicialização do direito à educação

Luma Costa Minotto Pereira
Universidade Federal do Pampa, lumapereira.aluno@unipampa.edu.br

Liliane Martins Costa
Universidade Federal do Pampa, lilianecosta.aluno@unipampa.edu.br

Victória Fernandes Carvalho
Universidade Federal do Pampa, victoriacarvalho.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

A educação brasileira vive uma contradição permanente: enquanto promete igualdade de oportunidades, segue reproduzindo desigualdades históricas sob o disfarce da meritocracia. Apresentada como sinônimo de justiça e esforço individual, essa lógica transforma privilégios em conquistas e dificuldades em fracassos pessoais. O discurso meritocrático desloca o foco das condições estruturais para a responsabilidade individual, ocultando as barreiras que impedem muitos sujeitos de terem as mesmas possibilidades de aprender e permanecer.

A inquietação que motiva este estudo nasce justamente da vivência com essas contradições, da sala de aula ao espaço jurídico e acadêmico, onde se observa que o mérito ainda é medido sem considerar o ponto de partida de cada estudante. Em nome do esforço, perpetua-se uma pedagogia seletiva e excludente. Autores como Dubet (2001, 2015) e Bourdieu (1980, 2006) evidenciam que a meritocracia e o capital cultural estão no centro dessa reprodução simbólica, enquanto Guindani e Koga (2022) e Mészáros (2007, 2011) revelam suas implicações éticas e estruturais, ligadas à lógica do capital e da competição.

Nesse contexto, surgem as barreiras atitudinais, expressões silenciosas da exclusão. Mais sutis que as barreiras físicas, elas se manifestam em gestos, expectativas e julgamentos que negam pertencimento. Pesquisas como as de Ribeiro e Gomes (2017), Lahire (1997) e Valle (2022) mostram que a escola tende a naturalizar desigualdades quando não reconhece o impacto das diferenças sociais e culturais sobre o aprendizado.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar como a meritocracia, enquanto discurso legitimador das desigualdades, se manifesta nas barreiras atitudinais presentes na educação contemporânea. Busca-se compreender como a crença no mérito individual afeta práticas e relações que, em vez de promoverem equidade, reforçam hierarquias simbólicas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da sociologia e filosofia da educação. A abordagem é crítica e interpretativa, apoiada em perspectivas que compreendem a escola como espaço de reprodução, mas também de resistência.

O trabalho se organiza em dois eixos: o primeiro discute a meritocracia como discurso legitimador das desigualdades na educação, e o segundo analisa as barreiras atitudinais como expressão dessa lógica, evidenciando como o mérito se converte em instrumento de exclusão simbólica.

Mais do que um debate teórico, este estudo propõe uma reflexão ética sobre o papel da educação em tempos de competição e desempenho. Pensar a meritocracia é reconhecer que a igualdade não é ponto de partida, mas um compromisso coletivo, que exige coragem para rever atitudes, práticas e discursos que ainda naturalizam a exclusão.

A Meritocracia como Discurso Legitimador das Desigualdades na Educação

A meritocracia é frequentemente apresentada como um ideal de justiça e igualdade, sustentando a crença de que o esforço individual é suficiente para garantir o sucesso. No entanto, essa narrativa, que à primeira vista parece ética e racional, mascara profundas assimetrias estruturais e históricas. No campo educacional, essa lógica adquire uma forma particularmente perversa: ela transforma desigualdades de origem em diferenças de mérito, atribuindo à responsabilidade individual aquilo que é, na verdade, fruto de desigualdades sociais reproduzidas ao longo do tempo.

Para François Dubet (2001), as sociedades modernas se tornaram igualitárias apenas no plano formal, pois continuam a reproduzir desigualdades materiais e simbólicas sob o véu da meritocracia. Segundo o autor, "as sociedades modernas são igualitárias apenas no plano formal, pois continuam a reproduzir desigualdades materiais e simbólicas sob o véu da meritocracia" (Dubet, 2001, p. 6). Ao propor uma igualdade de oportunidades que ignora as condições desiguais de partida, o sistema educacional transforma a injustiça em aparência de mérito, convertendo privilégios em merecimento. Assim, "a igualdade de oportunidades, proclamada como valor universal, oculta a desigualdade estrutural das condições de partida" (Dubet, 2001, p. 7).

Em outro estudo, o autor aprofunda essa análise ao examinar o ensino superior, revelando que a massificação do acesso não significa democratização. Como observa, "a meritocracia acadêmica constrói uma hierarquia de competências que é também social, com forte impacto reprodutivo" (Dubet, 2015, p. 255). A expansão numérica das vagas, portanto, não altera a lógica excludente: "massificação não é democratização. As categorias sociais não se beneficiam da mesma forma da ampliação do acesso" (Dubet, 2015, p. 256). A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de ascensão, mas um dispositivo de distinção e seleção.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Pierre Bourdieu, cuja teoria da reprodução social desvela a estrutura simbólica que sustenta o mito do mérito. Em 'O capital Social: Notas provisórias', o autor define o capital social como "o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações de interconhecimento e inter-reconhecimento" (Bourdieu, 1980, p. 2). Tais redes operam como mecanismos invisíveis de poder, conferindo vantagem àqueles que já ocupam posições privilegiadas. Assim, "os lucros simbólicos associados à participação num grupo raro e prestigioso são base de solidariedades que reproduzem distinções e hierarquias sociais" (Bourdieu, 1980, p. 3).

Em 'A distinção', Bourdieu (2007) explica como o gosto, a cultura e as disposições cognitivas — o habitus — são produtos de trajetórias sociais distintas que se convertem em capital simbólico. "A hierarquia socialmente reconhecida das artes corresponde à hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionarem como marcadores privilegiados de classe" (Bourdieu, 2007, p. 10). A escola, ao valorizar determinadas formas de linguagem, comportamento e expressão cultural, atua como instância de legitimação das desigualdades, naturalizando as diferenças de origem. O olhar "puro" — "uma invenção histórica correlata da aparição de um campo de produção artística autônomo" (Bourdieu, 2007, p. 11) — é o mesmo que organiza a pedagogia elitista: ele distingue, seleciona e exclui sob a aparência de neutralidade.

A crítica de Ione Ribeiro Valle (2022) reforça essa leitura ao revisitar A reprodução, de Bourdieu e Passeron, obra que "pôs em xeque a promessa de democratização da educação e a meritocracia escolar, revelando o caráter reprodutor das desigualdades nos sistemas de ensino" (Valle, 2022, p. 1). A autora lembra que "as concepções de dominação e reprodução sustentam a crítica de Bourdieu e Passeron ao mito da igualdade de oportunidades, denunciando a violência simbólica na escola" (Valle, 2022, p. 2). A noção de violência simbólica é central, pois mostra que a escola, longe de ser um espaço neutro, impõe uma cultura dominante como se fosse universal, desvalorizando as experiências e os saberes populares.

Essa relação entre mérito e exclusão é atualizada por Guindani e Koga (2022), que tratam a meritocracia como um dos pilares do conservadorismo moderno. Para eles, "a meritocracia é um dos pilares do conservadorismo moderno, sustentando a crença de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual" (Guindani; Koga, 2022, p. 21). Ao transformar o sucesso em produto de vontade pessoal, a ideologia meritocrática apaga as condições sociais que o tornam possível. Os autores

defendem que "o novo sucesso exige romper com o mito meritocrático e reconhecer a interdependência e a solidariedade como fundamentos de uma sociedade justa" (Guindani; Koga, 2022, p. 44). Tal perspectiva reposiciona o debate sobre justiça educacional: não basta oferecer oportunidades formais; é preciso reconstruir o sentido coletivo do aprender e do conviver.

Esse mesmo alerta aparece na obra de István Mészáros, que amplia a crítica ao nível estrutural. Em O desafio e o fardo do tempo histórico, o autor afirma que "o sistema do capital é incapaz de resolver as contradições que ele próprio produz, perpetuando desigualdades estruturais e crises recorrentes" (Mészáros, 2007, p. 18). O mérito, dentro dessa lógica, é uma ferramenta de legitimação das desigualdades inerentes ao sistema. Como acrescenta o autor, "a estabilidade social foi gravemente abalada por antagonismos que o capital não pode superar sem ultrapassar a si mesmo" (Mészáros, 2007, p. 19).

Em Para além do capital, o mesmo pensador aprofunda a análise e mostra que "a lógica do capital é a de uma expansão incontrolável, que converte todas as relações humanas em relações de produção e consumo" (Mészáros, 2011, p. 94). Nesse processo, "o sistema do capital é estruturalmente incapaz de assegurar igualdade substantiva, pois sua reprodução depende da desigualdade social" (Mészáros, 2011, p. 125). Assim, a meritocracia, longe de ser um princípio de justiça, é um instrumento de manutenção da desigualdade, pois naturaliza a exploração e oculta os mecanismos de dominação.

No contexto brasileiro, Santos (2022) evidencia como o discurso meritocrático atravessa as práticas educacionais e sociais. Para ela, "o vestibular está longe de ser uma prova justa que classifica os alunos por sua inteligência; as oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educacionais" (Santos, 2022, p. 3). O sistema de seleção, aparentemente neutro, serve para reproduzir privilégios, reforçando o lugar de cada classe no interior da estrutura social. Como sintetiza a autora, "a meritocracia traz uma ideia de vencedores e perdedores, como se a vida fosse uma corrida totalmente justa, naturalizando as desigualdades e as violências sociais" (Santos, 2022, p. 5).

A pesquisa de Mendes (2016) aprofunda esse debate no ensino superior, mostrando que "identifica-se uma polarização de discursos sobre acesso à universidade, diferenciando o tipo de formação para classes distintas (dualismo): o discurso sobre o mérito, que lança mão do desempenho mensurável por meio de provas como critério de qualidade, e o discurso sobre a democratização, fundamentado na formação voltada à inserção imediata no mercado de trabalho" (Mendes, 2016, p. 9). Ao transformar o mérito em critério de justiça, o sistema universitário reforça as divisões entre quem pode competir e quem apenas tenta sobreviver. Assim, "o mérito é apresentado como critério de justiça e qualidade, mas, ao desconsiderar as desigualdades de origem, acaba por legitimar a exclusão dos sujeitos historicamente marginalizados do ensino superior" (Mendes, 2016, p. 74).

No mesmo sentido, Fávero, Oliveira e Faria (2022) argumentam que as avaliações baseadas em desempenho individual ignoram as dimensões humanas e contextuais do aprendizado. Para eles, "os processos avaliativos educacionais baseados em medições e meritocracia acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social, pois ignoram as condições concretas de vida dos

estudantes" (Fávero; Oliveira; Faria, 2022, p. 2). Ao transformar a avaliação em medição, o sistema educacional reduz o sujeito a números, desconsiderando "as esferas da vida, tornando-se limitadas ao propor o que as pessoas são capazes de ser e fazer" (Fávero; Oliveira; Faria, 2022, p. 5). Essa crítica aproxima-se da teoria das capacidades de Sen e Nussbaum, que propõe olhar o desenvolvimento humano não apenas pela performance, mas pela liberdade real de escolha e pela dignidade.

O cenário descrito também tem reflexos sobre a saúde mental e a subjetividade dos estudantes. Romanini (2024) destaca que "o elitismo e a meritocracia se consolidam nas universidades como práticas que reproduzem privilégios históricos, restringindo o acesso e a permanência de grupos subalternizados" (Romanini, 2024, p. 57). A universidade, ao premiar o desempenho mensurável e punir a vulnerabilidade, adoece os corpos e silencia as vozes que mais precisam ser ouvidas. Reverter essa lógica implica repensar o próprio conceito de mérito, pois "repensar a meritocracia na educação superior é compreender que a igualdade de oportunidades não se efetiva em contextos de desigualdade estrutural" (Romanini, 2024, p. 60).

Dessa forma, o discurso meritocrático opera como um mecanismo simbólico de legitimação: ele transforma a desigualdade em responsabilidade individual e o privilégio em virtude. Sua força reside justamente na aparência de justiça que produz. Como mostra Dubet (2001), a meritocracia não nega a desigualdade — ela a reorganiza, conferindo-lhe uma moralidade. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e estruturais, esse discurso assume contornos ainda mais cruéis, pois desloca para o indivíduo a culpa por não alcançar aquilo que lhe foi negado desde o início.

A superação dessa lógica exige uma virada epistemológica e ética. É preciso, como propõem Guindani e Koga, romper com o mito meritocrático e reconhecer que o sucesso coletivo depende de solidariedade, equidade e justiça redistributiva. A educação, quando se reconhece enquanto projeto social e não apenas como mecanismo de seleção, torna-se espaço de emancipação — um lugar onde o mérito não é medido por desempenho, mas pela capacidade de transformar o mundo à luz da dignidade humana.

As Barreiras Atitudinais como Expressão da Lógica Meritocrática na Educação

As barreiras atitudinais são, talvez, a face mais sutil e persistente da desigualdade educacional. Elas não se manifestam apenas em políticas ou infraestruturas insuficientes, mas sobretudo nas práticas cotidianas, nos gestos, nas falas e nos olhares que traduzem uma concepção hierarquizante do outro. Essa dimensão subjetiva da exclusão, que opera na invisibilidade das relações sociais, está profundamente ligada ao discurso meritocrático — uma ideologia que, ao valorizar o desempenho individual, desconsidera as condições sociais de partida e naturaliza as desigualdades como se fossem resultado do "mérito".

Segundo Bourdieu (1980), o tecido social é sustentado por redes simbólicas de reconhecimento e pertencimento, e "o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à

posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas" (Bourdieu, 1980, p. 2). Essas redes são produtos históricos e desiguais; não decorrem do mérito, mas do acesso diferenciado a bens culturais, sociais e econômicos. Como o próprio autor observa, "a existência de uma rede de relações não é um dado natural, mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção" (Bourdieu, 1980, p. 4). Essa lógica de reprodução faz com que o espaço escolar se torne terreno fértil para a perpetuação das desigualdades, convertendo-as em distinções legitimadas.

A escola, que deveria ser o espaço de superação das exclusões, muitas vezes se converte em instrumento de sua manutenção. As barreiras atitudinais emergem nesse contexto como práticas simbólicas que traduzem a lógica meritocrática em comportamentos concretos: julgar, comparar, rotular e excluir. Como explica Dubet (2001, p. 6), "as desigualdades modernas não são apenas econômicas, mas se multiplicam em todos os registros da vida social". A meritocracia, ao se apresentar como princípio moral e racional, torna-se o veículo que transporta essas desigualdades para dentro das instituições, travestindo-as de justiça.

No entanto, como alerta o mesmo autor, as sociedades democráticas avançaram em termos formais — aboliram castas e ordens —, mas continuam a reproduzir desigualdades em novas bases: "as sociedades democráticas conseguiram, pouco a pouco, fazer recuar as desigualdades de castas e ordens, a escravidão e a ausência de direitos políticos" (Dubet, 2001, p. 7). A exclusão contemporânea não se dá pela proibição explícita, mas pela sutil mensagem de que "todos podem", desde que se esforcem — uma narrativa que ignora o peso das estruturas sociais sobre as trajetórias individuais.

Essa perspectiva se articula à leitura de Guindani e Koga (2022), que desconstroem o discurso meritocrático ao demonstrar que "o sucesso na vida escolar e acadêmica não depende apenas do esforço pessoal, mas sim de inúmeros fatores externos ao próprio aluno, como sua condição social, cultural e econômica" (Guindani; Koga, 2022, p. 8). Para os autores, a meritocracia não é um ideal de justiça, mas um dispositivo de dominação que "legitima a desigualdade social, culpabilizando o indivíduo e naturalizando o privilégio" (Guindani; Koga, 2022, p. 9). Essa naturalização é o alicerce das barreiras atitudinais: a crença de que o fracasso é culpa do sujeito, e não reflexo de um sistema que exclui de forma estruturada.

No âmbito da inclusão educacional, essas barreiras se materializam em atitudes e percepções sociais que associam a diferença ao déficit. Ribeiro e Gomes (2017) observaram que "as barreiras atitudinais presentes na interação entre discentes com e sem deficiência expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a déficit, diferença, desvio" (Ribeiro; Gomes, 2017, p. 27). A escola, ao tratar a deficiência como problema e não como diversidade, reproduz o modelo meritocrático de sujeito ideal: autônomo, produtivo e competitivo. A verdadeira inclusão — como lembram os autores — "depende sobremaneira da adoção de atitudes positivas e da implementação de práticas antidiscriminatórias" (Ribeiro; Gomes, 2017, p. 30). Essa exigência vai além da acessibilidade física; ela demanda uma reconfiguração simbólica das relações escolares e da própria concepção de mérito.

A partir de uma leitura sociológica inspirada em Bourdieu, Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 213)

destacam que "o modelo de igualdade é retratado ao longo dos registros preservados nas memórias da história. Muitos foram os discursos que nomearam, rotularam e negaram aos sujeitos o direito de serem diferentes". Ao negar a diferença, o sistema educacional institui um padrão de normalidade que define quem é apto ou não a aprender. As escolas, ao não se adequarem às singularidades, "fazem com que os jovens com deficiência terminem tidos como inaptos para a educação formal" (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 211). Tal estrutura discursiva traduz o cerne da meritocracia: a crença de que a igualdade deve ser medida pelos mesmos parâmetros, ignorando a pluralidade das condições de existência.

O impacto dessas barreiras ultrapassa o campo da deficiência e alcança a estrutura das oportunidades educacionais como um todo. Silva (2017) evidencia que "a meritocracia ainda é fortemente utilizada como meio de se alcançar oportunidades" (Silva, 2017, p. 112). Essa crença, profundamente arraigada no imaginário social brasileiro, sustenta o mito de uma "democracia racial" e de uma escola neutra, onde o sucesso seria fruto apenas da dedicação. Entretanto, a autora revela que "os entrevistados tendem a concordar mais com as cotas para estudantes de escola pública e menos com as cotas raciais, ocorrendo, em muitos casos, uma grande crença em uma democracia racial" (Silva, 2017, p. 113). A resistência às políticas afirmativas demonstra como a meritocracia se apoia em uma percepção distorcida de igualdade, negando o caráter histórico das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Essas barreiras também se manifestam nas relações entre escola e família, dimensão explorada por Isabelle de Jesus (2021) ao analisar as contribuições de Bernard Lahire. A autora destaca que "o desempenho escolar depende da maior ou menor contradição ou consonância entre as duas redes interdependentes: a escola e a família" (Jesus, 2021, p. 29). Quando o sistema educacional parte da suposição de que todos os estudantes possuem o mesmo tipo de apoio familiar, desconsidera as diferenças socioculturais que estruturam o cotidiano das classes populares. É por isso que "é equivocado dizer que as famílias são omissas no cotidiano escolar de seus filhos" (Jesus, 2021, p. 28). A meritocracia, ao ignorar essas nuances, converte contextos de vulnerabilidade em julgamentos morais.

A leitura de Lahire (1997) ajuda a compreender a dimensão interna dessas desigualdades. O autor questiona: "quais são as diferenças internas aos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?" (Lahire, 1997, p. 12). Essa pergunta revela que o sucesso escolar "improvável" não é fruto de uma exceção heroica, mas de condições sociais específicas que, quando reconhecidas, podem romper com a lógica fatalista da reprodução. Lahire lembra que, ao analisar as condições concretas da vida cotidiana, "somos logicamente levados [...] a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem" (Lahire, 1997, p. 33). Assim, o mérito deixa de ser atributo individual e passa a ser visto como produto de interações, apoios e contextos.

A articulação entre essas dimensões — estrutural, simbólica e subjetiva — permite compreender as barreiras atitudinais como expressão direta da meritocracia internalizada. Elas não são apenas fruto da ignorância ou do preconceito explícito, mas da crença difundida de que a igualdade já foi conquistada e que cabe a cada sujeito provar seu valor. Essa ilusão é desfeita quando se reconhece, como afirma Valle

(2022), que "a obra de Bourdieu e Passeron põe em xeque a promessa de democratização da educação e a meritocracia escolar" (Valle, 2022, p. 1). A autora ressalta ainda que "quanto mais diferenciadas as estruturas de uma sociedade, mais dissimulados são os mecanismos de dominação" (Valle, 2022, p. 3), o que torna as barreiras atitudinais ainda mais difíceis de identificar e enfrentar.

As barreiras atitudinais, portanto, não são falhas individuais, mas expressões coletivas de uma racionalidade excludente. Elas sustentam a aparência de neutralidade do sistema educacional, enquanto silenciam e deslegitimam os sujeitos que fogem à norma. Como lembra a teoria de Bourdieu, a violência simbólica é mais eficaz quando não se reconhece como violência. A meritocracia atua exatamente nesse lugar: naturaliza o privilégio, disfarça a desigualdade e transforma a diferença em deficiência.

A superação dessas barreiras demanda mais do que ajustes pedagógicos ou formais. É preciso repensar o próprio conceito de mérito e romper com o paradigma que mede o valor humano pela produtividade e pelo desempenho. Como sugerem Guindani e Koga (2022), a reconstrução de uma educação verdadeiramente justa exige o reconhecimento da interdependência e da solidariedade como princípios éticos. Isso implica afirmar, com coragem, que a escola não deve premiar o que é individual, mas cultivar o que é comum — o direito de todos a aprender, participar e existir com dignidade.

Considerações Finais

Encerramos esta pesquisa movidas pelas mesmas inquietações que a originaram: o desejo de compreender por que a educação, mesmo sendo o espaço onde mais se fala em igualdade, ainda reproduz tantas formas de desigualdade. Ao longo deste estudo, percebemos que a meritocracia e as barreiras atitudinais não são apenas conceitos teóricos, mas realidades vividas — dentro das salas de aula, nas universidades, nas relações entre professores, alunos e instituições.

Como educadoras em formação e pesquisadoras, partimos da convicção de que a escola é mais do que um lugar de transmissão de conteúdos; ela é um espaço de convivência humana, onde se aprende sobre o mundo e, sobretudo, sobre si e sobre o outro. No entanto, constatamos que essa dimensão formativa é frequentemente sufocada pela lógica meritocrática, que transforma a aprendizagem em competição e o esforço em moeda simbólica de valor. A meritocracia, ao ser apresentada como justiça, mascara as desigualdades de origem e transfere para o indivíduo a responsabilidade por condições que são, na verdade, coletivas.

Vivenciar o cotidiano educacional e acadêmico nos mostrou que o mérito, isolado de seu contexto social, se torna um instrumento de exclusão. E que as barreiras atitudinais — aquelas que não se constroem com muros, mas com olhares, silêncios e expectativas — seguem impedindo que a inclusão se torne plena. São essas atitudes, reproduzidas de forma inconsciente, que mantêm o ciclo da desigualdade, porque desvalorizam o diferente e reforçam padrões de "normalidade" que poucos realmente habitam.

Para nós, compreender esse processo foi também um exercício de autocrítica e de escuta. Percebemos que superar a lógica meritocrática exige mais do que políticas ou discursos: requer uma transformação de olhar. É preciso reaprender a enxergar o outro não pelo quanto ele se adequa a um padrão, mas pelo que ele é capaz de ser em sua singularidade. É nesse reconhecimento que a educação reencontra seu verdadeiro sentido: o de humanizar, incluir e libertar.

A pesquisa bibliográfica nos levou a dialogar com autores que, de diferentes formas, denunciam as contradições entre mérito e justiça. Mas, mais do que fundamentar teoricamente nossas reflexões, esse diálogo nos ajudou a compreender que o papel da educação não é apenas o de preparar para o mundo, e sim o de questionar o mundo tal como ele está. A educação crítica é aquela que não aceita a desigualdade como natural e não transforma esforço em privilégio moral.

Encerramos este trabalho conscientes de que o caminho para uma educação justa não se constrói apenas com metodologias ou legislações, mas com atitude ética e sensibilidade humana. Que seja possível romper com o discurso do mérito excludente e fortalecer uma cultura educativa pautada na solidariedade, na empatia e na equidade. Que a escola volte a ser o lugar onde todos possam aprender e ensinar — não porque partiram do mesmo ponto, mas porque caminham juntos, reconhecendo-se em suas diferenças.

Mais do que conclusões, deixamos aqui um compromisso: o de continuar refletindo, ensinando e aprendendo com o olhar voltado para a transformação social que desejamos ver acontecer. Porque toda educação que não humaniza é insuficiente — e toda justiça que ignora as desigualdades é apenas retórica.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Le capital social: notes provisoires. Tradução de Denice Bárbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Revisão técnica de Maria Alice Nogueira. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 31, p. 2–3, jan. 1980.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5–18, maio/ago. 2001.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255–265, maio/ago. 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica às "medições" em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1–16, e022024, 2022.

GUINDANI, Evandro Ricardo; KOGA, Yáscara Michele Neves. **O novo sucesso**: uma crítica à meritocracia. Curitiba: Appris, 2022.

JESUS, Isabelle Sofia de. **Configurações familiares e desempenho escolar**: as contribuições de Bernard Lahire. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, Maíra Tavares. **Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão**. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROMANINI, Moises (Org.). **Psicologia, educação e saúde mental**: problematizações sobre/com a universidade. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2024.

SANTOS, Eliana Maria dos. Meritocracia e desigualdades no Brasil. **Paideia: Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná**, n. 22, jan./dez. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.14

Pesquisa e Extensão no Ensino Superior: Caminhos para Ensinar, Aprender e Transformar em Tempos de Conexão e Complexidade

Marilene Vaz Silveira
Centro Universitário da Região da Campanha, marilenealunos@gmail.com

Rita Luciana Saraiva Jorge
Centro Universitário da Região da Campanha, ritajorge@urcamp.edu.br

Introdução

A educação superior contemporânea é atravessada por múltiplos desafios e possibilidades. Ensinar, aprender e transformar são verbos que exigem ação institucional, escuta ativa e adaptação constante às realidades dos estudantes. Este capítulo parte de uma pesquisa aplicada com alunos de cursos diversos — majoritariamente adultos, trabalhadores e vinculados ao ensino a distância — para compreender como a pesquisa e a extensão universitária são percebidas, vivenciadas e valorizadas.

Os dados revelam um cenário de alta valorização simbólica da pesquisa e extensão, mas baixa participação efetiva, marcada por barreiras como falta de tempo, conflitos com o trabalho e carência de informação institucional. Ao mesmo tempo, emergem sugestões potentes dos próprios estudantes, que apontam caminhos para uma universidade mais comunicativa, flexível e digitalmente inclusiva.

Neste contexto, refletir sobre os horizontes contemporâneos da educação implica reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os alunos aprendam com sentido e possam transformar suas trajetórias. A pesquisa e a extensão, quando integradas de forma significativa ao currículo e à cultura institucional, tornam-se ferramentas poderosas de formação cidadã, protagonismo estudantil e inovação social (Campos, 2020; Esteves, 2020).

Referencial Teórico

A pesquisa e a extensão são dimensões indissociáveis do ensino superior e fundamentais para a concretização de uma formação crítica e transformadora. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, o ensino superior deve promover a interação entre o saber acadêmico e as demandas sociais.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018) reforça essa diretriz ao estabelecer metas voltadas à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como meio de construir uma universidade socialmente referenciada.

Freire (1996, p. 32) defende que "a prática educativa deve estar ancorada na curiosidade epistemológica", sendo a pesquisa um movimento contínuo de reflexão sobre a realidade. Moran (2018) complementa que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é protagonista e participa de projetos reais, nos quais teoria e prática dialogam de forma constante.

A extensão universitária, por sua vez, tem papel essencial na democratização do conhecimento e na construção de vínculos sociais (Esteves, 2020). Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2020), ela deve ser compreendida como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade.

Nesse sentido, Tardif (2014) lembra que o saber docente se constitui na prática e nas relações com o outro, o que evidencia a necessidade de integrar extensão e pesquisa às atividades de ensino.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa, com caráter exploratório-descritivo, visando compreender as percepções e experiências de estudantes do ensino superior em relação à pesquisa e extensão universitária.

Instrumento: Questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas, distribuído digitalmente via AVA e redes sociais acadêmicas.

Amostra: Estudantes dos cursos de Administração, Serviço Social e Gestão de Negócios e Inovação, incluindo modalidades presencial e EAD. Seleção não probabilística por conveniência.

Análise: Dados quantitativos tratados por estatística descritiva; dados qualitativos submetidos à análise temática (Bardin, 2011).

Ética: Pesquisa aprovada conforme Resolução nº 510/2016 do CNS, com garantia de anonimato e consentimento livre e esclarecido.

Resultados e Discussão

O perfil dos respondentes é caracterizado pela predominância dos cursos de Administração, Serviço Social e Gestão de Negócios e Inovação. Observa-se um público majoritariamente feminino, com faixa etária concentrada entre 18 e 28 anos, embora haja uma presença significativa de participantes acima dos 39 anos, especialmente no curso de Serviço Social. A maioria dos respondentes indicou trabalhar em período integral, configurando um perfil de estudantes adultos, trabalhadores e com alta carga de responsabilidades — o que, segundo Freitas e Silva (2021), exige a adoção de estratégias institucionais adaptadas.

Os dados da pesquisa indicam que a participação dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão é geralmente limitada e majoritariamente motivada por exigências curriculares, especialmente no contexto da extensão vinculada à disciplina de Projeto Integrador. A participação espontânea em projetos extracurriculares é baixa, evidenciando que, embora os alunos reconheçam a importância dessas práticas para sua formação acadêmica e profissional, barreiras estruturais e organizacionais limitam seu engajamento (Souza *et al*., 2022; Esteves, 2020).

Entre as atividades relatadas pelos estudantes, destacam-se coleta de dados, produção de relatórios e artigos, ações comunitárias e sociais, bem como participação em grupos de estudo. Esses tipos de atividades indicam que a extensão é mais presente que a pesquisa, funcionando como uma ponte entre o aprendizado teórico e a aplicação prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências acadêmicas e cidadãs (Campos, 2020).

A literatura aponta que, para aumentar a participação efetiva, é necessário criar condições institucionais que superem barreiras como falta de tempo, sobrecarga de trabalho, distância geográfica e carência de informação (Oliveira; Costa, 2020). Estratégias como divulgação proativa de oportunidades, integração curricular das atividades de pesquisa e extensão e suporte digital podem ampliar o engajamento e transformar a valorização simbólica em participação concreta (SciELO Brasil, 2020; Pereira; Andrade, 2021).

Quanto aos desafios para conciliar o tempo, os dados indicam que os estudantes enfrentam múltiplos desafios ao tentar conciliar estudo, trabalho e atividades acadêmicas, especialmente no contexto da educação a distância (EAD). Entre os obstáculos mais críticos, destacam-se a falta de tempo, relatada com frequência muito alta, e o conflito com o trabalho, classificado como alto. Esses fatores sugerem que grande parte dos alunos possui jornada de trabalho extensa, o que limita significativamente sua disponibilidade para engajar-se em atividades acadêmicas, incluindo pesquisa e extensão.

A distância física, relevante principalmente para alunos de cursos EAD, aparece como um fator de dificuldade alta, evidenciando que a separação geográfica entre o estudante e a instituição ou polos

de atividades presenciais ainda impacta negativamente a participação efetiva em eventos acadêmicos e práticas extensionistas.

Outro entrave identificado é a falta de informação institucional, também classificada como alta. Isso indica que, mesmo quando existem oportunidades de pesquisa ou extensão, a comunicação sobre tais atividades não é suficientemente clara, acessível ou proativa, gerando exclusão involuntária de estudantes que poderiam se engajar.

As limitações tecnológicas e as responsabilidades familiares, embora apresentem frequência média, não podem ser negligenciadas. A deficiência em equipamentos ou conectividade pode comprometer a participação em atividades online, enquanto obrigações familiares adicionam carga ao já limitado tempo disponível.

Verifica-se que a sobrecarga e a falta de comunicação institucional são os principais entraves, corroborando as observações de Oliveira e Costa (2020), que destacam que estudantes trabalhadores enfrentam tensões constantes entre as demandas profissionais e acadêmicas.

Os dados da pesquisa indicam que a percepção dos estudantes sobre o suporte institucional varia entre "suficiente" e "pouco suficiente", sendo que apenas uma minoria considera o apoio "muito suficiente". Este padrão evidencia lacunas na oferta de suporte técnico, pedagógico e comunicacional, especialmente em cursos na modalidade a distância (EAD), onde os alunos frequentemente relatam sensação de exclusão ou distanciamento das oportunidades presenciais (Moura; Lima, 2019).

A literatura aponta que o suporte institucional vai além da disponibilização de infraestrutura; envolve orientação, acompanhamento e integração pedagógica. Segundo Tardif (2014), o saber docente e institucional se constitui na prática cotidiana e na relação com o estudante, o que requer políticas ativas de tutoria, comunicação e acompanhamento contínuo. No contexto do EAD, essa mediação se torna ainda mais relevante, dado que a distância física pode intensificar sentimentos de isolamento e comprometer o engajamento em atividades acadêmicas, de pesquisa e extensão (Freire, 1996; Pereira; Andrade, 2021).

Além disso, a integração entre polos, cursos e setores da universidade é essencial para reduzir barreiras estruturais e promover um fluxo de informações eficiente. Estratégias como canais digitais diretos, tutoria online, fóruns interativos e acompanhamento personalizado podem fortalecer o senso de pertencimento e a participação ativa dos estudantes (SciELO Brasil, 2020).

Embora os recursos oferecidos sejam considerados insuficientes pelos sujeitos, a pesquisa também revela que os estudantes utilizam de forma consolidada plataformas digitais, reuniões virtuais e aplicativos para acompanhar suas atividades acadêmicas. Contudo, há uma demanda significativa por ambientes mais intuitivos e por suporte técnico efetivo, o que indica que a mediação pedagógica digital ainda precisa ser fortalecida para garantir inclusão e qualidade no processo de aprendizagem

(Pereira; Andrade, 2021).

Todavia, a consolidação de recursos digitais não garante, por si só, aprendizagem significativa. É fundamental investir na formação continuada de docentes, capacitando-os para utilizar as tecnologias de maneira estratégica, favorecendo o engajamento, a interação e a aprendizagem ativa dos estudantes (Moran, 2018; Tardif, 2014). Além disso, deve-se considerar a inclusão digital, oferecendo ambientes acessíveis, tutoria online, legendas, conteúdos compatíveis com diferentes dispositivos e suporte para estudantes com menor familiaridade tecnológica (Freire, 1996; Moura; Lima, 2019).

As tecnologias digitais devem ser integradas ao currículo de forma pedagógica, permitindo que os estudantes desenvolvam projetos, participem de atividades extensionistas e realizem trabalhos colaborativos. Quando bem aplicadas, ferramentas digitais também podem aumentar a motivação e engajamento dos alunos, por meio de fóruns interativos, quizzes, gamificação e feedback em tempo real (Campos, 2020).

É essencial garantir suporte técnico eficiente, que solucione rapidamente problemas técnicos, evitando que falhas se tornem barreiras para o aprendizado. A instituição deve implementar indicadores de uso e engajamento digital, permitindo ajustes contínuos na mediação pedagógica e infraestrutura tecnológica, assegurando que as ferramentas digitais cumpram efetivamente seu papel educativo (Pereira; Andrade, 2021).

Apesar dos desafios, a maioria dos estudantes considera as atividades de pesquisa e extensão "muito importantes" ou "importantes" para sua formação acadêmica. Além disso, há um reconhecimento claro de que essas práticas contribuem para o desenvolvimento pessoal, social e profissional, ampliando competências como pensamento crítico, autonomia e capacidade de resolução de problemas (Campos, 2020; Esteves, 2020).

Tal valorização contrasta com uma limitada participação efetiva em projetos de pesquisa e extensão. Os principais entraves identificados incluem falta de tempo, sobrecarga de trabalho, distância física (especialmente para alunos EAD) e carência de informação institucional, corroborando achados de Oliveira e Costa (2020) sobre os desafios enfrentados por estudantes trabalhadores.

A literatura reforça que a integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão não depende apenas da percepção de importância, mas também de condições estruturais e pedagógicas adequadas. Freire (1996) e Demo (2011) defendem que práticas educativas significativas devem articular teoria e prática, oferecendo oportunidades concretas de participação e protagonismo estudantil. Nesse sentido, a universidade deve criar estratégias institucionais que reduzam barreiras e incentivem a inserção voluntária dos estudantes, tais como: divulgação ativa de oportunidades, flexibilização de horários, integração com disciplinas curriculares e suporte digital eficiente (SciELO Brasil, 2020; Pereira; Andrade, 2021).

Em sua participação nesta pesquisa, os estudantes demonstraram que possuem percepções

e demandas claras sobre como a universidade pode fortalecer sua comunicação, flexibilizar processos acadêmicos e promover inclusão digital, de modo a facilitar a participação em atividades de pesquisa e extensão. As sugestões convergem em três eixos estratégicos:

- **Eixo 1 – Comunicação e Acesso à Informação**

Os alunos destacam a necessidade de divulgação ativa de editais e oportunidades, criação de grupos organizados por curso ou área e utilização de canais de comunicação personalizados, como e-mail, WhatsApp e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esses mecanismos visam reduzir a sensação de desinformação e garantir que todos os estudantes, inclusive os da modalidade EAD, tenham acesso equitativo às oportunidades institucionais (SciELO Brasil, 2020).

- **Eixo 2 – Flexibilização e Planejamento**

O planejamento antecipado é outra demanda recorrente. Os estudantes sugerem cronogramas divulgados com antecedência, integração das atividades de pesquisa e extensão com as disciplinas curriculares e flexibilização de horários e prazos, especialmente para aqueles que trabalham em período integral. Tais estratégias permitem que os alunos conciliem responsabilidades acadêmicas, profissionais e familiares, aumentando o engajamento e a participação efetiva (Oliveira; Costa, 2020; Campos, 2020).

- **Eixo 3 – Suporte Digital e Inclusão**

A dimensão digital é considerada essencial para inclusão e engajamento. Os alunos recomendam ambientes virtuais acessíveis e intuitivos, tutoria digital e realização de fóruns e reuniões online que promovam senso de pertencimento e interação entre estudantes e docentes. Essas medidas são particularmente relevantes para cursos na modalidade EAD, reduzindo barreiras geográficas e fortalecendo a integração institucional (Pereira & Andrade, 2021; Moura & Lima, 2019).

Em síntese, as sugestões dos estudantes evidenciam o desejo de maior proximidade com a universidade, por meio de ações que respeitem suas rotinas, promovam inclusão, facilitem o acesso à informação e criem condições estruturais e pedagógicas para uma participação efetiva em atividades acadêmicas, de pesquisa e extensão (SciELO Brasil, 2020).

Considerações Finais

A análise dos dados revela um perfil de estudante engajado, mas sobrecarregado, que

reconhece o valor da pesquisa e extensão, mas enfrenta barreiras estruturais e comunicacionais. A universidade tem a oportunidade de fortalecer sua cultura científica e extensionista por meio de:

1. Ações comunicacionais proativas, integradas ao AVA e redes sociais;
2. Modelos híbridos de pesquisa e extensão, com encontros virtuais e acompanhamento remoto;
3. Formação docente continuada, voltada à integração das práticas pedagógicas com projetos de pesquisa e extensão.

Entende-se que ensinar, aprender e transformar não são ações isoladas, mas dimensões interdependentes que exigem escuta ativa, inovação pedagógica e compromisso institucional. Ao integrar pesquisa e extensão de forma significativa, a educação superior pode se tornar um espaço de protagonismo estudantil, desenvolvimento social e transformação coletiva.

Ademais, a realização de pesquisas com alunos no Ensino a Distância (EaD) apresenta diversos desafios que impactam a qualidade e a efetividade dos estudos. Um dos principais obstáculos evidenciados é a dificuldade de engajamento dos estudantes, que muitas vezes enfrentam problemas de motivação e gestão do tempo devido à autonomia exigida pelo modelo remoto.

A diversidade de perfis e contextos dos alunos também exige adaptações metodológicas para garantir a representatividade e a validade dos resultados. Esses fatores tornam essencial o uso de estratégias digitais eficazes e uma comunicação clara para superar as barreiras e promover pesquisas mais inclusivas e precisas no ambiente EaD.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPOS, E. F. E. Ensino, pesquisa, extensão: contribuições da pesquisa-ação. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 20, n. 1, 2020.

ESTEVES, E. F. **A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno**. Núcleo do Conhecimento, 2020.

FREITAS, M.; SILVA, J. Perfil do estudante universitário brasileiro: implicações para a gestão acadêmica. **Cadernos de Educação**, v. 39, n. 2, p. 45–60, 2021.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. *In*: Bacich, L.; Moran, J. M. (Orgs.). **Metodologias ativas**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, A.; LIMA, F. Educação a distância e inclusão digital: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 1, p. 112–130, 2019.

OLIVEIRA, D.; COSTA, L. Trabalho, estudo e tempo: os dilemas do estudante trabalhador. **Revista Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, p. 77–95, 2020.

PEREIRA, S.; ANDRADE, V. Ambientes virtuais de aprendizagem e suporte técnico: percepções de alunos do EAD. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, p. 33–49, 2021.

SCIELO BRASIL. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de articulação. **Revista Brasileira de Educação**, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.15

Meritocracia e Justiça Social no Ensino Superior Brasileiro: contradições e possibilidades para uma educação emancipatória

Luma Costa Minotto Pereira
Universidade Federal do Pampa, lumapereira.aluno@unipampa.edu.br

Pérson Teixeira Bueno
Universidade Federal do Pampa, personbueno.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

Falar de meritocracia e justiça social no ensino é também falar sobre o tipo de sociedade que escolhemos construir. Este artigo nasce da vivência de dois operadores do Direito que, ao ingressarem no campo da Educação, encontraram no espaço acadêmico o reflexo das mesmas contradições que atravessam os tribunais e as ruas: a crença de que o esforço individual é suficiente para vencer barreiras históricas e estruturais. Em nossa trajetória como advogada e pesquisadora, e como operador do direito e educador em formação, percebemos que a meritocracia, muito além de um conceito abstrato, tornou-se um discurso legitimador de desigualdades, travestido de justiça e eficiência.

A escolha pelo tema se justifica por sua relevância social e política. A educação, especialmente no ensino superior, tem sido convocada a democratizar o acesso e promover a inclusão, mas segue sustentada por critérios que perpetuam a exclusão sob a aparência da neutralidade. Ao transformar a competição em virtude, o mérito individual acaba naturalizando o privilégio. Essa lógica se repete tanto nas práticas avaliativas quanto nas políticas institucionais, nas quais o sucesso é medido pelo desempenho, e não pela trajetória ou pelas condições de partida. Refletir sobre isso é indispensável em um país cuja história foi marcada pela desigualdade e pela seletividade de oportunidades.

Nosso interesse, portanto, é compreender de que maneira o discurso meritocrático se

constrói e se mantém como princípio moral dentro das instituições educacionais, especialmente nas universidades públicas. Partimos do entendimento de que a meritocracia não se limita a um ideal de esforço pessoal, mas opera como mecanismo simbólico de reprodução das desigualdades. Ao justificar o sucesso e o fracasso como resultados de escolhas individuais, o sistema educacional desloca a responsabilidade coletiva pela equidade, convertendo a injustiça em falta de mérito. A crítica à meritocracia é, nesse sentido, uma crítica à própria forma como concebemos a educação e o papel da escola na construção de uma sociedade justa.

Como operadores do Direito, reconhecemos que a ideia de mérito se insere em um arcabouço jurídico e moral que valoriza a competição, a eficiência e a produtividade — princípios que, quando transpostos à educação, desumanizam o processo de ensino e aprendizagem. É nesse ponto que o olhar jurídico se encontra com o olhar pedagógico: a meritocracia, quando aplicada ao campo educacional, produz exclusões semelhantes às que observamos nas estruturas do sistema de justiça. Ambas se alimentam da crença na igualdade formal e ignoram as desigualdades materiais que determinam as reais condições de participação.

Enquanto pesquisadores em Ensino, acreditamos que a universidade deve ir além da transmissão de conhecimento e assumir um compromisso ético com a transformação social. Discutir meritocracia e justiça social é discutir a própria função pública da educação: se ela existe para reproduzir hierarquias ou para questioná-las; se serve à manutenção da ordem ou à emancipação dos sujeitos. Ao longo da formação docente, torna-se impossível ignorar que a ideia de mérito, muitas vezes, é usada para mascarar o fracasso coletivo de um sistema que ainda exclui, ainda seleciona, ainda hierarquiza.

Dessa inquietação nasce esta pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamentada em autores que têm refletido criticamente sobre a relação entre mérito, desigualdade e educação. O objetivo geral é analisar como a meritocracia, enquanto discurso legitimador, compromete a efetivação da justiça social no ensino superior brasileiro. Especificamente, busca-se: (1) compreender as raízes sociais e históricas da meritocracia e suas implicações educacionais; (2) discutir as tensões entre mérito e equidade no contexto universitário; e (3) apontar caminhos para uma educação mais justa, cooperativa e humanizadora.

Mais do que um exercício acadêmico, este estudo é também um gesto de esperança. É um chamado à reflexão sobre o papel da educação na construção de novas formas de convivência e reconhecimento. Acreditamos que superar a lógica meritocrática é um desafio ético, político e humano — um passo essencial para devolver à escola e à universidade o seu sentido mais profundo: o de formar sujeitos críticos, solidários e conscientes de que a verdadeira justiça não se mede por quem chega primeiro, mas por quantos conseguem caminhar juntos.

A Construção do Discurso Meritocrático e suas Raízes Sociais

Falar em meritocracia é, inevitavelmente, falar sobre desigualdade. Trata-se de um discurso

que veste a injustiça com as roupas da moralidade e transforma o privilégio em virtude. No campo educacional, ele ganha contornos ainda mais sutis: a escola é apresentada como o espaço onde todos teriam as mesmas oportunidades, bastando empenho e esforço individual para alcançar o sucesso. No entanto, essa promessa de igualdade esconde a profunda assimetria de condições que marca a vida dos sujeitos — sobretudo daqueles que carregam, desde o nascimento, o peso social de não pertencer ao ponto de partida idealizado. A meritocracia é, nesse sentido, uma narrativa sedutora porque oferece sentido à desigualdade. Ao afirmar que cada um tem o que merece, ela pacifica consciências e naturaliza hierarquias.

Pierre Bourdieu foi um dos que mais profundamente desvelou o funcionamento invisível dessa lógica. Em A economia das trocas simbólicas, o autor demonstra que as estruturas de dominação se sustentam justamente porque são reconhecidas como legítimas pelos próprios dominados. "O poder simbólico é um poder que se exerce com a cumplicidade daqueles que não o reconhecem como tal" (Bourdieu, 2006, p. 15). A escola, portanto, não é apenas um espaço de formação de saberes, mas o cenário onde se consolidam as hierarquias culturais e se perpetua o arbitrário social. Ao transformar heranças em talentos e privilégios em mérito, o sistema educacional converte desigualdade em justiça — e o faz de maneira tão natural que chega a parecer neutro.

A leitura de A reprodução, de Bourdieu e Passeron, analisada por Valle (2022), permanece fundamental para compreender como o discurso meritocrático se institucionalizou. Como observa a autora, essa obra "continua sendo uma referência incontornável à pesquisa em sociologia da educação em razão das questões que discute e das categorias teórico-metodológicas que mobiliza para a reflexão crítica das políticas educacionais" (Valle, 2022, p. 1). Valle destaca que, nas sociedades contemporâneas, "a reprodução da ordem social e a persistência de desigualdades e injustiças são promovidas, essencialmente, pelas estratégias escolares" (Valle, 2022, p. 3). Ou seja, é no interior da própria escola — instituição que promete emancipação — que se articulam as práticas de legitimação das desigualdades. A promessa de democratização da educação, quando desvinculada das condições materiais e culturais de acesso, torna-se uma falácia cuidadosamente reproduzida sob o nome de mérito.

A meritocracia, assim, opera como uma tecnologia social de controle: recompensa o ajustamento e penaliza a diferença. Aqueles que não se encaixam nas normas do sucesso escolar são convertidos em exemplos de fracasso, como se o insucesso fosse uma escolha, e não o reflexo de um sistema que privilegia determinados modos de ser, falar e existir. Bourdieu (1980) já denunciava essa lógica ao afirmar que a escola, ao reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes, cria um tipo de violência simbólica tão eficaz quanto silenciosa. Ao substituir o sangue nobre pela "excelência" acadêmica, o sistema educacional institui uma nova aristocracia: a do mérito.

Mas é em Bernard Lahire que essa crítica ganha um tom de humanidade e complexidade. Em Sucesso escolar nos meios populares, o autor rompe com a ideia de que as classes populares são um bloco homogêneo condenado ao fracasso escolar. Ele pergunta:

> Quais são as diferenças internas aos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas [...] consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (Lahire, 1997, p. 12).

A interrogação de Lahire não nega a força das estruturas, mas reconhece a agência dos sujeitos. Ao observar que "ao construir contextos mais restritos, somos levados a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido homogeneizado" (Lahire, 1997, p. 33), ele nos lembra que a sociologia da educação não deve apagar a singularidade das experiências.

Essa visão é essencial porque rompe com o fatalismo estrutural e, ao mesmo tempo, desmascara o otimismo meritocrático. Lahire nos mostra que o sucesso improvável dos alunos populares não é prova da justiça do sistema, mas da complexidade da vida social. O que parece mérito individual, na verdade, resulta de redes de apoio, disposições familiares, e contextos de socialização que escapam à lógica fria das estatísticas. É o que também evidencia Jesus (2021) ao investigar as configurações familiares e o desempenho escolar: o êxito não é fruto isolado da vontade, mas da presença — de vínculos, incentivos e mediações que a meritocracia insiste em ignorar.

A leitura contemporânea de Guindani e Koga (2022) – professores por excelência e pesquisadores em meritocracia, de onde grande parte das inquietações deste estudo surgiram – amplia essa discussão ao situar a meritocracia no contexto neoliberal. Em O novo sucesso: uma crítica à meritocracia, os autores apontam como o discurso do "vencedor" e do "empreendedor de si mesmo" se tornou o novo mandamento moral da sociedade. "A ideia de que alguém consegue algo sozinho é o primeiro passo para combatermos a arrogância daquele privilegiado que não tem consciência do seu privilégio" (Guindani & Koga, 2022, p. 8). Sob o manto do esforço pessoal, o mérito transforma desigualdade em mérito e fracasso em culpa. "O discurso meritocrático legitima a desigualdade social ao sustentar que todos possuem as mesmas oportunidades e estão no mesmo ponto de largada para a corrida do sucesso" (Guindani & Koga, 2022, p. 9). Essa corrida, no entanto, começa em pistas diferentes: alguns largam de carros potentes, enquanto outros seguem a pé — mas o sistema insiste em chamar isso de justiça.

A meritocracia também dialoga com o que François Dubet (2001) chama de desigualdades multiplicadas. O autor argumenta que a promessa moderna de igualdade foi fragmentada pela lógica da competição e do desempenho, o que fez da escola um campo de distinção permanente. Para Dubet, a justiça social requer mais do que igualdade de oportunidades: requer igualdade de resultados significativos e reconhecimento das condições concretas de existência. Essa leitura se aproxima da de Amartya Sen (2000) quando afirma que liberdade sem condições materiais é apenas uma abstração moral. Em ambos, a crítica à meritocracia ganha densidade: o mérito, quando descolado da equidade, não é virtude, é privilégio travestido de justiça.

Ao pensar a educação sob essa lente, Paulo Freire (1996) também nos lembra que o processo de ensinar é, antes de tudo, um ato político. O educador não pode ser neutro diante da desigualdade. A neutralidade, nesse contexto, é cumplicidade. E talvez seja essa a grande questão do nosso tempo: a educação precisa escolher entre reproduzir a lógica do mérito ou reinventar a lógica da justiça.

A partir desse entrelaçamento teórico, compreende-se que a meritocracia não é apenas uma ideologia escolar, mas uma racionalidade social. Ela molda o olhar com que cada um julga a si e ao outro, define quem é digno de reconhecimento e quem é culpado pelo próprio fracasso. Mais do que uma teoria, é uma crença — e, por isso mesmo, exige ser desfeita pela crítica. Como lembra Valle (2022), ao revisitar Bourdieu, compreender a meritocracia é compreender "o quanto a escola ensina a docilidade social do mérito": o hábito de aceitar como justo aquilo que, em essência, é produto da desigualdade.

Desconstruir o discurso meritocrático, portanto, é tarefa política e pedagógica. Implica olhar para a educação como espaço de disputa, e não de neutralidade; como campo de transformação, e não de reprodução. É nesse horizonte que se desenha a urgência de uma justiça social que ultrapasse o discurso do esforço individual e reconheça, enfim, que ninguém chega sozinho — e que todo sucesso verdadeiro é, antes de tudo, coletivo.

A crítica à meritocracia não se encerra na denúncia de suas injustiças simbólicas, mas se expande como reflexão sobre o tipo de sociedade que ela sustenta. Como observam Guindani e Koga (2022), "a meritocracia sustenta-se em um mito: o de que bastaria o esforço individual para alcançar o sucesso, ignorando as desigualdades estruturais que determinam o ponto de partida de cada sujeito" (p. 18).

Essa ilusão, travestida de justiça, funciona como mecanismo de apaziguamento moral: quanto mais se acredita que todos podem vencer, menos se questiona a estrutura que define quem parte na frente. Mészáros (2007, p. 21) reconhece que "o sistema do capital tem um caráter eminentemente histórico, mas suas personificações recusam-se a admiti-lo, no interesse de eternizar sua forma de controle", e é precisamente nesse processo de naturalização que a escola cumpre papel central. Ao reproduzir a lógica da competição, a educação transforma desigualdade em mérito e desamparo em falta de esforço, apagando a dimensão coletiva da justiça. Para romper esse ciclo, é preciso resgatar a dimensão histórica e política do ato de educar — compreendendo que não há transformação individual sem transformação social.

Meritocracia e Justiça Social no Ensino Superior Brasileiro

Pensar a meritocracia no contexto do ensino superior brasileiro é refletir sobre um sistema que, embora se apresente como espaço de ascensão social e democratização do conhecimento, ainda opera sob a lógica de exclusão simbólica e desigualdade estrutural. As universidades, enquanto instituições socialmente legitimadas para distribuir prestígio, saber e reconhecimento, tornaram-se, também, espaços de tensão entre o ideal de justiça social e as práticas meritocráticas que definem quem pode — e quem não pode — pertencer a esse universo. Sob o manto da neutralidade e do desempenho, perpetuam-se hierarquias de

classe, raça e território, agora traduzidas na linguagem sofisticada do mérito acadêmico.

François Dubet, ao analisar as transformações do ensino superior, adverte que o processo de democratização educacional não é sinônimo de justiça. Em Qual democratização do ensino superior?, o autor observa que "a meritocracia acadêmica constrói uma hierarquia de competências que é também social, com forte impacto reprodutivo" (Dubet, 2015, p. 255). Essa hierarquia, fundada em critérios supostamente objetivos de desempenho, opera como um espelho das desigualdades sociais que a escola deveria mitigar. O mérito, nesse cenário, é apenas a face refinada de uma seleção social que se repete e se atualiza sob novas formas.

Dubet (2015, p. 257) também recorda que "a massificação do ensino superior desempenhou papel democrático objetivo ao aumentar mecanicamente as possibilidades de se fazer estudos longos, mas nem todas as categorias sociais se beneficiam da mesma forma dessa abertura". A ampliação das vagas e o acesso mais amplo não significaram, necessariamente, equidade nas condições de permanência e reconhecimento. O ingresso tornou-se mais acessível, mas o sucesso acadêmico continua atravessado por desigualdades históricas. Em outras palavras, a democratização quantitativa do ensino não se converteu em democratização qualitativa.

É nesse ponto que a crítica de Guindani e Koga (2022) se torna indispensável. Ao analisar a naturalização do mérito nas políticas educacionais e sociais, os autores demonstram que o discurso meritocrático — travestido de neutralidade e eficiência — serve, na verdade, à manutenção da estrutura social. Ao transformar o desempenho em critério absoluto de justiça, a lógica do mérito desconsidera as condições concretas que antecedem o sucesso. Para esses autores, o ideal meritocrático é a máscara contemporânea do privilégio, pois desloca a questão da desigualdade para o campo moral da vontade individual, anulando as responsabilidades coletivas e institucionais. Essa visão se entrelaça com o diagnóstico de Bourdieu (2006), para quem a escola atua como o "templo da legitimação" das desigualdades, ao converter heranças culturais em dons pessoais.

O estudo de Silva, Xavier e Calbino (2022) amplia essa discussão ao abordar a percepção de professores universitários sobre cotas e mérito. Os autores afirmam que "o discurso da meritocracia mascara uma reprodução social e mantém uma ordem que prima as desigualdades sociais" (Silva; Xavier; Calbino, 2022, p. 6). Essa constatação revela a resistência simbólica que ainda permeia parte do corpo docente e de gestores das instituições de ensino superior — muitos dos quais, formados sob a lógica meritocrática, percebem as políticas afirmativas como ameaças à "excelência" acadêmica. Ao mesmo tempo, o estudo reforça que

> as ações afirmativas não impossibilitam que o indivíduo expresse seus talentos e aptidões. O princípio da igualdade de oportunidades não é anulado, pois pressupõe a preservação da mobilidade social. (Silva; Xavier; Calbino, 2022, p. 10).

Essa leitura é fundamental, pois recoloca a equidade não como contrária ao mérito, mas como condição para que o mérito possa existir de forma justa e contextualizada.

Em uma direção semelhante, Stankevecz e Bertoncini (2021) analisam os impactos do neoliberalismo sobre a noção de justiça social, afirmando que

> o neoliberalismo, com o resgate dos princípios do capitalismo liberal e marcado pela privatização, não apenas das empresas estatais, mas também dos serviços sociais, promove a substituição da justiça social pela lógica do mérito individual. (Stankevecz; Bertoncini, 2021, p. 3).

Essa substituição é central para compreender o esvaziamento do conceito de justiça nas políticas públicas de educação superior. O mérito, enquanto critério absoluto, desloca a atenção da responsabilidade estatal para o esforço individual, reforçando a ideia de que a desigualdade é natural e, portanto, aceitável. Como alertam os autores, "o acesso a estes serviços acaba sendo atribuído ao mérito e ao desempenho, aumentando as desigualdades sociais" (Stankevecz; Bertoncini, 2021, p. 1). Essa constatação revela o caráter regressivo de um sistema que transforma direitos em privilégios e o ensino superior em mercadoria.

Sob essa lente, torna-se evidente que o discurso da meritocracia no ensino superior brasileiro não é apenas uma ideologia, mas um modo de governar subjetividades. Ele molda o comportamento dos estudantes, institui a lógica da performance e transforma o aprender em competição. Como observa Valle (2022), as universidades reproduzem os mecanismos simbólicos da distinção social ao consagrarem determinadas formas de capital — cultural, econômico e social — como critérios de legitimidade. Desse modo, a desigualdade deixa de ser um problema estrutural e passa a ser interpretada como incapacidade individual. É o triunfo da lógica da culpabilização.

A teoria de Dubet (2001) sobre as desigualdades multiplicadas ajuda a compreender a profundidade desse processo. Ao contrário das concepções lineares de mobilidade social, Dubet sustenta que a sociedade moderna fragmentou os princípios de justiça: convivem, hoje, a lógica da igualdade, a lógica do mérito e a lógica da eficiência — frequentemente em contradição. O resultado é um sistema em que todos falam em justiça, mas poucos concordam sobre o que ela significa. A meritocracia se impõe como a forma dominante dessa disputa porque oferece uma resposta simples e moralmente confortável: se todos partem do mesmo ponto, basta correr.

O problema é que ninguém parte do mesmo ponto.

Sen (2000) afirma que a justiça deve ser medida não pelas oportunidades formais, mas pelas capacidades reais dos indivíduos — aquilo que efetivamente podem fazer e ser. Fraser (2003), por sua vez, defende que a justiça social exige uma combinação de redistribuição e reconhecimento, isto é, políticas que corrijam tanto as desigualdades econômicas quanto as simbólicas. Aplicadas à educação, essas ideias reforçam que o mérito só pode ser legítimo se for precedido por equidade. Caso contrário, ele se converte em retórica moral que mascara exclusões.

É nesse ponto que Paulo Freire (1996) reaparece como referência incontornável. Sua pedagogia da libertação rompe com a neutralidade e resgata o sentido político do ato de educar. Para Freire, não há ensino neutro: toda prática educativa é uma escolha ética e ideológica. Ao negar as condições concretas dos estudantes e ao celebrar a meritocracia, a universidade se afasta de sua função social e reitera a opressão que diz combater. A educação libertadora, ao contrário, busca reconhecer o sujeito em sua inteireza — suas limitações, contextos, saberes e potencialidades — e, a partir daí, construir caminhos de emancipação.

No contexto brasileiro, esse debate ganha contornos urgentes. O ensino superior, embora formalmente democratizado, ainda é atravessado por desigualdades raciais, regionais e de classe que o discurso do mérito tende a ocultar. Políticas como o PNAES, as cotas raciais e sociais e os programas de permanência estudantil são tentativas de corrigir parcialmente essa distorção. Contudo, enquanto a lógica meritocrática seguir estruturando as relações acadêmicas, o acesso e o sucesso continuarão a ser medidos pelos mesmos critérios que sempre beneficiaram poucos. A universidade, quando se rende à ideologia do desempenho, esquece que o conhecimento é, antes de tudo, um bem público — e não um prêmio.

Em suma, a meritocracia no ensino superior brasileiro constitui um campo de disputa entre duas racionalidades: a da eficiência individual e a da justiça social. Entre o mérito e o direito, entre o esforço e a equidade, o desafio está em resgatar a educação como prática de liberdade, e não de exclusão. Como lembra Dubet (2015), a verdadeira democratização não está apenas em abrir as portas da universidade, mas em garantir que todos possam permanecer e se reconhecer dentro dela.

Superar a lógica meritocrática implica reinventar a própria ideia de educação e de sucesso. Dubet (2015) recorda que "massificação não equivale à democratização" (p. 257), lembrando que ampliar o acesso não basta quando os critérios de avaliação continuam subordinados à lógica da exclusão. Mészáros (2011, p. 16) reforça que "é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e também o Estado", mostrando que a libertação do sujeito passa, necessariamente, pela transformação das estruturas que o oprimem.

Paulo Freire (1996) segue o mesmo caminho ao defender que nenhuma pedagogia pode ser neutra: toda prática educativa é um ato ético e político. A verdadeira educação justa, portanto, é aquela que reconhece as condições concretas de cada sujeito e recusa o discurso de que o mérito basta. Falcão (2023) sintetiza essa urgência ao afirmar que "a retórica da meritocracia, camuflada à medida que o sucesso e o fracasso se engrenam em eventos fora do controle do indivíduo, tem causado paradoxos sociais" (p. 4). A superação do mérito exige, então, um deslocamento ético e epistemológico: abandonar a lógica da competição e reconstruir a educação como prática de solidariedade e emancipação coletiva.

Considerações Finais

Encerrar este estudo é, de certo modo, reconhecer que a discussão sobre meritocracia e

justiça social não se limita ao campo das ideias, mas atravessa práticas, decisões e relações concretas. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o mérito, quando descolado das condições reais de acesso e permanência, converte-se em instrumento de exclusão e naturalização das desigualdades. O discurso meritocrático, embora sedutor em sua promessa de reconhecimento ao esforço individual, mascara o abismo que separa aqueles que têm oportunidades daqueles que apenas sonham com elas.

Enquanto operadores do Direito e educadores em formação, percebemos que o mito do mérito atravessa tanto o sistema de justiça quanto o sistema educacional: ambos sustentam-se na crença de que todos partem do mesmo ponto, ignorando as marcas estruturais que condicionam trajetórias. Essa constatação reforça que a meritocracia, mais do que um conceito, é uma prática social que molda comportamentos, legitima privilégios e enfraquece a noção de responsabilidade coletiva.

No campo do ensino superior, a meritocracia assume feições sofisticadas, expressas em métricas, rankings e avaliações de desempenho que ignoram o contexto social, racial e econômico dos estudantes. A universidade, que deveria ser o espaço da emancipação e da pluralidade, ainda reproduz, em muitos casos, a lógica da seleção e da distinção. A busca por justiça social, portanto, exige mais do que políticas de acesso: requer um deslocamento ético e epistemológico capaz de repensar o próprio sentido de educar e aprender.

Superar a lógica meritocrática não significa rejeitar o valor do esforço, mas reconhecer que ele só se torna legítimo quando as condições de partida são realmente equitativas. A verdadeira justiça educacional é aquela que compreende o mérito não como privilégio, mas como expressão de um processo coletivo, sustentado por políticas de permanência, valorização das diversidades e reconhecimento das diferenças. Uma educação justa é, antes de tudo, uma educação humanizadora — aquela que devolve ao sujeito o direito de existir sem ser comparado, classificado ou medido por parâmetros alheios à sua realidade.

Como pesquisadores, saímos desta investigação com a convicção de que discutir meritocracia é discutir o próprio papel da universidade pública no Brasil. O ensino superior precisa reencontrar seu compromisso com a transformação social e com a formação de cidadãos críticos, solidários e conscientes de sua inserção no mundo. O conhecimento não pode ser privilégio; precisa voltar a ser bem comum, ponte entre mundos e instrumento de libertação.

Assim, concluímos que o enfrentamento à lógica meritocrática passa, inevitavelmente, pela reconstrução do olhar pedagógico, pela reafirmação da justiça social como princípio e pela coragem de transformar o espaço educacional em território de igualdade e de esperança. Educar para a justiça é um ato político — e, sobretudo, um ato de fé na humanidade que ainda podemos reconstruir.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Le capital social – notes provisoires. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 31, p. 2–3, jan. 1980. Tradução de Denice Bárbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Revisão técnica de Maria Alice Nogueira.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5–18, maio/ago. 2001.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255–265, maio/ago. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002.

DUBET, François. **A meritocracia na educação de crianças e jovens**. Porto Alegre: PUCRS, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUINDANI, Evandro Ricardo; KOGA, Yáscara Michele Neves. **O novo sucesso**: uma crítica à meritocracia. Curitiba: Appris, 2022.

JESUS, Isabelle Sofia de. **Configurações familiares e desempenho escolar: as contribuições de Bernard Lahire**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

SILVA, Bruna Caroline Moreira; XAVIER, Wescley Silva; CALBINO, Daniel. Política de cotas e meritocracia: uma análise da percepção de professores universitários. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, e20200166, p. 1–34, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.258.

STANKEVECZ, Rafael Velloso; BERTONCINI, Mateus. A meritocracia neoliberal e o desafio de garantir a justiça social. **Revista CEJUR/TJSC**, Florianópolis, v. 9, n. 1, e370, p. 1–15, jan./dez. 2021.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244296.

In: CARDOSO, Sandrielle; BRIZOLLA, Francéli. **Ensinar, Aprender, Transformar**: Horizontes Contemporâneos na Educação. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

Sobre as autoras e autores

Sandrielle Cardoso

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Pedagogia, formada pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Pesquisa sobre alfabetização e neurociência cognitiva na formação de pedagogas(os). É também Especialista em Alfabetização e Letramento e em Neuropsicopedagogia (Faculdade Iguaçu), tendo atuação clínica e também em redes municipais de ensino.

Francéli Brizolla

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), com ênfase em educação inclusiva. Acumula importantes experiências na gestão do ensino superior, sendo Vice-Reitora da Unipampa para o período 2023-2027.

Michele Fröhlich Marquetto

Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Bacharel em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com experiência acadêmica nas áreas de memória, categorias de tipicidade, influência, comportamento e estresse. Especialista em em Gestão do Comportamento e da Interatividade em Organizações (UniCesumar). É professora no curso de Psicologia do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp).

Elisabete Cerutti

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), sendo hoje professora titular da instituição. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias - GPET e membro do Grupos de Pesquisas ARGOS (PUCRS). Pós-doutora em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie).

Marcelo Gonçalves de Sousa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Especialista em Docência do Ensino Superior, em Docência

para a Educação Profissional e Tecnológica, entre outras. Interesses em empreendedorismo, inovação tecnológica e práticas educacionais inovadoras.

Sandra Dutra Piovesan

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Informática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz) e Licenciatura em Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e docente permantente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE).

Ana Caroline Soares

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Especialista em Educação e Diversidade Cultural (Unipampa), em Alfabetização, Teoria e Práxis (FAPA). Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Bagé, Rio Grande do Sul. Cursando pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Atuaçaõ destacada como tutora de cursos na área de educação inclusiva e alfabetização.

Nívea dos Santos Marques

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Letras - Português/Espanhol pelo Centro Unviersitário da Região da Campanha (Urcamp). Integrande do Grupo de Pesquisa G.A.M.A. (Unipampa). Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Bagé, Rio Grande do Sul. Interesses em gestão escolar, educação inclusiva, cultura da paz, entre outros.

André de Azambuja Maraschin

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com bolsa DS-CAPES. Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com bolsa CAPES/FAPERGS. Licenciado em Química pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). É membro do Grupo de Pesquisa GEPECiD (UFSM) e do Grupo de Pesquisa G.A.M.A (Unipampa).

Renata Hernandez Lindemann

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Agroquímica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), l de Santa Catarina (2010). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e docente permantente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Integrante do Grupo de Pesquisa G.A.M.A. (Unipampa).

Káren Avila

Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Especialista em Psicologia Perinatal (UniFaveni) e em Teoria Cognitivo-Comportamental (UniFaveni). Atua na área clínica com foco em mulheres, mães e crianças e pesquisa as experiências que envolvem o ser mulher e o maternar, buscando compreender as transformações emocionais e subjetivas que atravessam a maternidade e o desenvolvimento infantil.

Charlene Silva Gonçalves Dummer

Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Candiota, Rio Grande do Sul.

Luciele Gonçalves Peres Albuquerque

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Educacional da Lapa (FAEL). Especialista em Docência no Ensino Religioso pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, é professora na Rede ICM de Educação - Escola São Benedito.

Anelise dos Anjos

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Especialização em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Especialização em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Bagé, Rio Grande do Sul, e, atualmente, desempenha atividades na Coordenação do Programa Escola em Tempo Integral.

Maicon Soares Ferreira

Licenciado em Educação Física pelo Centro Univesitário da Região da Campanha (Urcamp) e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Especialista em Educação Física Escolar (Unina). Professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Bagé, Rio Grande do Sul. Tem interesse em Metodologias Ativas de Aprendizagem, Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física e formação continuada de professores.

Alexander Ferreira Oliveira

Licenciado em Química pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação em Ciências e Tecnologia (Unipampa), em Meio Ambiente e Sustentabilidade (Uniasselvi) e em em Metodologia do Ensino de Química (Uniasselvi). Tem experiência na área industrial, com ênfase na produção de energia, tratamento de efluente e controle ambiental.

Luma Costa Minotto Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Especialista em Docência do Ensino Superior (Unina) e em Compliance Governamental e Corporativo (Unina). Advogada e professora, membro do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. Ativista dos Direitos Humanos.

Liliane Martins Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Licenciada em História pela Universidade Cesumar (UniCesumar). Especialista em Docência do Ensino Superior (Unifecaf), em Educação, Política e Sociedade (Unifecaf), entre outros. Pesquisa a Educação de Jovens e Adultos e a Inclusão Social.

Victória Fernandes Carvalho

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp).

Marilene Vaz Silveira

Mestre em Integração e Cooperação Internacional (UNR). Graduada em Ciências Econômicas e em Ciências Contábeis (Urcamp). Professora no Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), com experiência nas áreas de desenvolvimento regional, administração, fronteiras e educação financeira.

Rita Luciana Saraiva Jorge

Mestre em Administração (UFRGS) e Graduada em Administração de Empresas (Urcamp). Professora nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), onde coordena o curso de Administração no Campus Bagé, atua como procuradora institucional e exerce funções de gestão acadêmica.

Pérson Teixeira Bueno

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU).

Ensinar, Aprender, Transformar: Horizontes Contemporâneos na Educação é uma coletânea que nasce do desejo de repensar a prática educativa diante das transformações do nosso tempo e que propõe um diálogo plural sobre os desafios e possibilidades do ensino nos dias atuais. A partir de experiências concretas, reflexões teóricas e práticas inovadoras, os textos exploram temas como metodologias ativas, formação docente, inclusão, tecnologias digitais, gestão escolar, alfabetização, ensino por áreas do conhecimento, entre outros. Ao articular diferentes perspectivas e contextos, o livro convida à construção de uma educação crítica, democrática e conectada com a realidade dos sujeitos.

SANDRIELLE CARDOSO
FRANCÉLI BRIZOLLA
ORGANIZADORAS

Triálogo