

*Organizadores*  
MARIA ANGÉLICA DORNELLES DIAS  
CARMEM LÚCIA VALENTE PEREIRA  
ADRIANO VALTER DORNELLES DIAS  
MARIA DO CARMO DA COSTA DE SOUZA  
ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA

# Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna

**v. 12**  
2026



*Organizadores*  
MARIA ANGÉLICA DORNELLES DIAS  
CARMEM LÚCIA VALENTE PEREIRA  
ADRIANO VALTER DORNELLES DIAS  
MARIA DO CARMO DA COSTA DE SOUZA  
ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA

# Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna

**v. 12**  
2026



© 2026 – Editora MultiAtual

[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)

editoramultiatual@gmail.com

### **Organizadores**

Maria Angélica Dornelles Dias  
Carmem Lúcia Valente Pereira  
Adriano Valter Dornelles Dias  
Maria do Carmo da Costa de Souza  
Adriana Souza de Oliveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respective autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG  
Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT  
Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF  
Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG  
Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC  
Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC  
Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR  
Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC  
Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF  
Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA  
Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D541p	Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna - Volume 12 / Maria Angélica Dornelles Dias; Carmem Lúcia Valente Pereira; Adriano Valter Dornelles Dias; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 80 p. : il.  Outros organizadores: Maria do Carmo da Costa de Souza; Adriana Souza de Oliveira  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-6009-244-0 DOI: 10.29327/5834931  1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Dias, Maria Angélica Dornelles. II. Pereira, Carmem Lúcia Valente. III. Dias, Adriano Valter Dornelles. IV. Título.  CDD: 371.104 CDU: 37
-------	---

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)  
[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/04/pesquisas-contemporaneas-volume-12.html>



**PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS NA  
EDUCAÇÃO MODERNA**

**Volume 12**

***Organizadores***

**Maria Angélica Dornelles Dias**

**Carmem Lúcia Valente Pereira**

**Adriano Valter Dornelles Dias**

**Maria do Carmo da Costa de Souza**

**Adriana Souza de Oliveira**

**Autores**

**Adenizia Serafim dos Santos Farias**

**Cézar de Sá Pinheiro**

**Jussara Silva dos Santos**

**Karina Costa Paes de Sousa**

**Maria Aparecida Bernardes Fernandes Gomes**

**Vanuzia Bento dos Santos**

## **APRESENTAÇÃO**

Este e-book constitui uma obra coletiva que reúne reflexões interdisciplinares sobre os desafios, as transformações e as possibilidades da educação contemporânea. Em um cenário marcado pela intensificação das tecnologias digitais, pelas mudanças nas formas de aprender e ensinar e pelas demandas por uma formação mais humana e inclusiva, os textos aqui apresentados dialogam na construção de uma educação crítica, inovadora e socialmente comprometida.

A obra percorre diferentes dimensões do fenômeno educativo. Inicialmente, problematiza-se o próprio conceito de sujeito e responsabilidade em “Para além da racionalidade: uma releitura hermenêutico-psicanalítica da culpabilidade penal”, ao evidenciar que a compreensão do ser humano ultrapassa a lógica estritamente racional, incorporando dimensões subjetivas, inconscientes e interpretativas. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a formação humana, fundamento essencial de qualquer proposta educacional.

No campo das práticas pedagógicas, “Educação 5.0 no contexto escolar: contribuições para a ressignificação da prática docente” destaca a necessidade de integrar tecnologia e humanização, reafirmando o papel do professor como mediador de aprendizagens significativas, criativas e centradas no estudante. Essa discussão se articula com a compreensão de que inovar na educação exige intencionalidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento integral.

A dimensão da gestão educacional também é evidenciada em “O papel do gestor educacional na mediação e qualidade do ambiente de e-learning”, que ressalta a importância da atuação estratégica do gestor na articulação entre planejamento pedagógico, tecnologias digitais e formação docente, garantindo a qualidade do ensino online.

Complementando essa discussão, “Ambientes virtuais de aprendizagem no e-learning: tecnologias, metodologias e impactos no processo educacional” analisa como os espaços digitais podem potencializar a autonomia, a interação e a construção do conhecimento, desde que orientados por planejamento pedagógico e mediação qualificada.

No âmbito das metodologias de ensino, “Implementando a metodologia de instrução entre pares em ambientes presenciais e online” reforça a importância das

metodologias ativas, destacando o protagonismo do estudante e a aprendizagem colaborativa como caminhos para superar práticas tradicionais e promover maior engajamento.

Por fim, ao abordar a dimensão formativa e humanizadora da educação, “A literatura como expressão de valores: da motivação à interpretação” evidencia o papel da literatura na construção da sensibilidade, da alteridade e da compreensão crítica da realidade, reafirmando-a como um direito fundamental na formação dos sujeitos.

Assim, este e-book se configura como um espaço de diálogo entre teoria e prática, tecnologia e humanização, inovação e criticidade. Mais do que apresentar respostas prontas, a obra convida o leitor a refletir sobre os caminhos da educação na contemporaneidade, reafirmando seu papel como instrumento de transformação social, construção de sentidos e formação integral do ser humano.

## SUMÁRIO

Capítulo 1 <b>PARA ALÉM DA RACIONALIDADE: UMA RELEITURA HERMENÊUTICO- PSICANALÍTICA DA CULPABILIDADE PENAL</b> <i>Adenizia Serafim dos Santos Farias</i>	<b>11</b>
Capítulo 2 <b>EDUCAÇÃO 5.0 NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b> <i>César de Sá Pinheiro</i>	<b>27</b>
Capítulo 3 <b>O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NA MEDIAÇÃO E QUALIDADE DO AMBIENTE DE E-LEARNING</b> <i>Vanuzia Bento dos Santos</i>	<b>37</b>
Capítulo 4 <b>AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO E-LEARNING : TECNOLOGIAS, METODOLOGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO EDUCACIONAL</b> <i>Maria Aparecida Bernardes Fernandes Gomes</i>	<b>46</b>
Capítulo 5 <b>IMPLEMENTANDO A METODOLOGIA DE INSTRUÇÃO ENTRE PARES EM AMBIENTES PRESENCIAIS E ONLINE</b> <i>Jussara Silva dos Santos</i>	<b>56</b>
Capítulo 6 <b>A LITERATURA COMO EXPRESSÃO DE VALORES: DA MOTIVAÇÃO À INTERPRETAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS DA DRE MATUPÁ</b> <i>Karina Costa Paes de Sousa</i>	<b>67</b>

**Capítulo 1**  
**PARA ALÉM DA RACIONALIDADE: UMA RELEITURA**  
**HERMENÊUTICO-PSICANALÍTICA DA CULPABILIDADE PENAL**  
**Adenzia Serafim dos Santos Farias**

*DOI: 10.29327/5834931.1-1*

# PARA ALÉM DA RACIONALIDADE: UMA RELEITURA HERMENÊUTICO- PSICANALÍTICA DA CULPABILIDADE PENAL

*Adenizia Serafim dos Santos Farias*

*Doutoranda em Direitos Humanos*

*Universidade Tiradentes*

## **RESUMO**

O presente artigo problematiza o modelo clássico de culpabilidade penal, fundado na racionalidade e na autonomia do sujeito, diante das contribuições da psicanálise de Sigmund Freud e da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur. Parte-se da hipótese de que a responsabilidade penal tradicional, centrada na escolha consciente do agente, revela-se insuficiente para abarcar a complexidade da subjetividade humana. A análise articula direito penal, teoria psicanalítica e literatura, com enfoque na trajetória de Raskólnikov na obra Crime e Castigo, demonstrando como a culpa transcende a imputação normativa e se manifesta como experiência subjetiva e narrativa. A pesquisa evidencia que a reconstrução da responsabilidade deve integrar dimensões racionais, inconscientes e narrativas, incorporando a alteridade e a interpretação ética. Como contribuição, o estudo propõe uma releitura hermenêutico-psicanalítica da culpabilidade, capaz de deslocar a compreensão tradicional do sujeito jurídico e oferecer bases para uma abordagem mais sensível, complexa e transformadora da justiça penal contemporânea.

**Palavras-chave:** Crime e Castigo. Culpabilidade Penal. Hermenêutica Filosófica. Psicanálise. Subjetividade.

## **ABSTRACT**

This article problematizes the classical model of criminal culpability, grounded in the rationality and autonomy of the subject, in light of the contributions of psychoanalysis by Sigmund Freud and the philosophical hermeneutics of Paul Ricoeur. It is based on the hypothesis that traditional criminal responsibility, centered on the conscious choice of the agent, proves insufficient to encompass the complexity of human subjectivity. The analysis articulates criminal law, psychoanalytic theory, and literature, focusing on the trajectory of Raskolnikov in Crime and Punishment, demonstrating how guilt transcends normative imputation and manifests itself as a subjective and narrative experience. The study shows that the reconstruction of responsibility must integrate rational, unconscious, and narrative dimensions, incorporating alterity and ethical interpretation. As a contribution, the article proposes a hermeneutic-psychoanalytic reinterpretation of culpability, capable of displacing the traditional understanding of the legal subject and offering a more sensitive, complex, and transformative approach to contemporary criminal justice.

**Keywords:** Crime and Punishment. Criminal Culpability. Philosophical Hermeneutics. Psychoanalysis. Subjectivity.

## **INTRODUÇÃO**

A culpabilidade constitui um dos pilares estruturantes do direito penal moderno, funcionando como fundamento da imputação de responsabilidade e da aplicação da pena. Tradicionalmente, essa categoria está ancorada na ideia de um sujeito racional, consciente e capaz de autodeterminação, pressuposto que sustenta a atribuição de responsabilidade jurídica a partir da capacidade de compreender o caráter ilícito da conduta e de agir conforme esse entendimento. Tal concepção, profundamente vinculada à tradição iluminista, consolidou-se como elemento central da dogmática penal, orientando tanto a construção teórica quanto a prática jurisdicional.

Entretanto, as transformações no campo das ciências humanas ao longo do século XX e início do século XXI colocaram em xeque essa imagem de um sujeito transparente a si mesmo. A psicanálise, inaugurada por Sigmund Freud, revelou a existência de uma dimensão inconsciente que atravessa a vida psíquica, desestabilizando a noção de plena racionalidade e autonomia. Ao evidenciar que os atos humanos são frequentemente influenciados por desejos, conflitos e determinações que escapam à consciência, a teoria freudiana introduz uma tensão significativa no interior do modelo jurídico de responsabilidade, que permanece, em larga medida, baseado em uma concepção voluntarista do agir.

Nesse mesmo horizonte crítico, a hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur propõe uma reconfiguração da compreensão do sujeito, deslocando-o de uma identidade fixa e autossuficiente para uma identidade narrativa, construída no tempo e mediada pela linguagem, pela alteridade e pela interpretação. A responsabilidade, nesse contexto, deixa de ser compreendida exclusivamente como resultado de uma decisão racional isolada, passando a ser concebida como um processo interpretativo que envolve a atribuição de sentido às ações no interior de uma trama narrativa mais ampla.

Diante desse cenário, emerge uma questão fundamental: o modelo de culpabilidade do direito penal, fundado na ideia de um sujeito racional, consciente e autônomo, ainda se sustenta diante das contribuições da psicanálise e da hermenêutica, que revelam a fragmentação e a opacidade da subjetividade? A persistência de uma concepção clássica de imputação, aparentemente alheia às transformações contemporâneas na compreensão do sujeito, indica a necessidade de uma revisão crítica de seus fundamentos teóricos.

Partindo dessa problemática, o presente artigo tem como objeto de estudo a categoria jurídico-penal da culpabilidade, examinada a partir da tensão entre o modelo clássico de imputação baseado na racionalidade do sujeito e as concepções contemporâneas de subjetividade, marcadas pela presença do inconsciente, conforme Sigmund Freud, e pela constituição narrativa da identidade, segundo Paul Ricoeur.

A hipótese que orienta a investigação sustenta que a culpabilidade penal, fundada na ideia de um sujeito racional e plenamente consciente, revela-se uma construção normativa insuficiente diante dessas contribuições teóricas, sendo necessária sua reconstrução a partir de uma concepção de responsabilidade baseada na interpretação, na narrativa e na complexidade da subjetividade.

Nesse sentido, o objetivo geral consiste em examinar a categoria jurídico-penal da culpabilidade à luz dessa tensão teórica, visando à sua problematização crítica e à reconstrução da responsabilidade penal em bases interpretativas. Para tanto, o estudo se desenvolve a partir de uma abordagem interdisciplinar, que articula direito penal, psicanálise e hermenêutica filosófica, buscando evidenciar os limites do modelo tradicional e explorar possibilidades de reconfiguração conceitual.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza qualitativa, com abordagem hermenêutica. Essa abordagem permite compreender a culpabilidade não como dado, mas como construção interpretativa do sujeito. Como procedimentos metodológicos, utiliza-se a análise bibliográfica e a interpretação literária, tomando como referência a obra *Crime e Castigo*, compreendida como espaço privilegiado de manifestação da experiência da culpa e da responsabilidade.

A contribuição deste trabalho reside na problematização do fundamento racional da culpabilidade e na proposta de uma releitura da responsabilidade penal que incorpore as dimensões inconsciente e narrativa do sujeito. Ao articular as contribuições da psicanálise freudiana e da hermenêutica de Paul Ricoeur, o artigo pretende oferecer uma perspectiva teórica capaz de deslocar a compreensão tradicional do sujeito jurídico, abrindo espaço para uma abordagem mais complexa, sensível e interpretativa da responsabilidade no direito penal contemporâneo.

## **2 A CULPABILIDADE NO DIREITO PENAL: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS DO SUJEITO RACIONAL**

A culpabilidade ocupa posição central na teoria do delito, constituindo-se como o elemento que legitima a imposição da pena no direito penal moderno. Tradicionalmente, essa categoria é compreendida como um juízo de reprovação dirigido ao autor do fato ilícito, fundamentado na ideia de que o sujeito, ao agir, possuía capacidade de compreender o caráter ilícito de sua conduta e de determinar-se de acordo com esse entendimento. Nesse sentido, conforme Claus Roxin, a culpabilidade pressupõe que o agente podia agir de outro modo, sendo essa possibilidade o fundamento da reprovação jurídica. Como afirma o autor, “é por isso que não pode existir direito penal sem princípio da culpabilidade; é possível conferir a este outra denominação, mas não se pode eliminá-lo” (Roxin, 2008, p. 133). Tal concepção está ancorada em um modelo de sujeito racional, consciente e autônomo, cuja vontade livre constitui o fundamento último da responsabilidade penal, ainda que pressuponha uma imagem unitária e transparente do sujeito que será posteriormente problematizada.

Esse paradigma encontra suas raízes no pensamento iluminista, que consolidou a noção de indivíduo como centro de imputação jurídica, dotado de liberdade e racionalidade. A partir dessa perspectiva, a culpabilidade estrutura-se sobre pressupostos como a imputabilidade, a potencial consciência da ilicitude e a exigibilidade de conduta diversa, refletindo a crença de que o sujeito é capaz de agir conforme as normas jurídicas e, portanto, de ser responsabilizado quando, podendo agir de modo diverso, opta pela violação da norma.

Nesse contexto, a imputabilidade delimita a capacidade do agente de compreender e querer, enquanto a exigibilidade de conduta diversa pressupõe a existência de condições concretas para agir conforme o direito, reafirmando a ideia de autodeterminação como base da culpabilidade. Nessa linha, “a culpabilidade consiste no agir ilícito apesar da idoneidade para ser destinatário de normas” (Roxin, 2008, p. 144), consolidando a compreensão de que a reprovação penal depende da possibilidade de agir de outro modo. Entretanto, essa construção teórica, embora consolidada na dogmática penal, revela-se fundada em uma concepção normativamente idealizada do sujeito, que pressupõe unidade, coerência e transparência da consciência. Ao tomar a racionalidade como critério central de imputação, o direito penal tende a desconsiderar as múltiplas

determinações que atravessam a ação humana, reduzindo a complexidade da subjetividade a um modelo normativo abstrato.

Essa concepção, fundada na transparência da consciência e na unidade do sujeito, é profundamente tensionada pelas contribuições da psicanálise e da hermenêutica. Como observa FREUD (2010, p. 250-251), “o eu não é senhor em sua própria casa”, indicando que a ação humana não se esgota na esfera da consciência racional. De modo convergente, Paul Ricoeur afirma que “enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento” (Ricoeur, 1976, p. 104), de modo que o sujeito não se compreende de forma imediata, mas apenas por meio de mediações interpretativas. Desloca-se, assim, a noção de responsabilidade de um modelo puramente racional para uma perspectiva mais ampla, marcada pela interpretação e pela opacidade do sujeito.

Nesse contexto, a concepção voluntarista da ação, que associa responsabilidade à livre escolha consciente, sustenta a ideia de que o sujeito é plenamente capaz de controlar seus atos e orientar sua conduta conforme padrões normativos. No entanto, tal pressuposto, embora funcional para a estrutura do sistema penal, mostra-se insuficiente diante das transformações contemporâneas na compreensão da subjetividade, que evidenciam os limites de uma leitura exclusivamente racional do agir humano.

Dessa forma, a análise dos fundamentos da culpabilidade revela não apenas sua importância na estrutura do direito penal, mas também suas limitações teóricas, abrindo espaço para uma investigação crítica acerca da adequação desse modelo frente às contribuições das ciências humanas. É precisamente essa tensão entre o paradigma clássico e as novas concepções de sujeito que permitirá, nos próximos tópicos, repensar os fundamentos da responsabilidade penal em bases mais complexas e interpretativas. Mesmo as formulações garantistas, como em Luigi Ferrajoli, representam um avanço significativo na limitação do poder punitivo estatal, ao fundamentarem a culpabilidade na responsabilidade pessoal e na capacidade de autodeterminação do sujeito. Nesse sentido, a culpabilidade funciona como um limite normativo essencial, impedindo a punição sem a devida imputação subjetiva. Contudo, essa construção permanece ancorada em uma concepção racional do sujeito, o que revela limites diante da complexidade psíquica evidenciada pela psicanálise, especialmente no que diz respeito às dimensões inconscientes que atravessam o agir humano, abrindo espaço para a crítica psicanalítica desenvolvida na seção seguinte.

### **3 A RUPTURA PSICANALÍTICA: INCONSCIENTE, CULPA E DIVISÃO DO SUJEITO EM SIGMUND FREUD**

A abordagem clássica da culpabilidade penal, centrada na racionalidade do sujeito, encontra limites evidentes quando confrontada com as descobertas da psicanálise de Sigmund Freud. Segundo Freud, o sujeito não é plenamente transparente a si mesmo, pois sua constituição psíquica é marcada por instabilidade e por fronteiras não fixas entre o eu e o mundo externo. Nesse sentido, o autor observa que “o sentimento do Eu está sujeito a transtornos, e as fronteiras do Eu não são permanentes” (Freud, 2010, p. 13), evidenciando que a delimitação entre o interno e o externo, entre o próprio e o alheio, é atravessada por processos inconscientes que desafiam a ideia de unidade e controle racional.

A teoria freudiana permite compreender que a relação entre o sujeito e a norma é mediada por processos psíquicos complexos, que envolvem conflito e limitação dos impulsos. Nesse sentido, o autor propõe distinguir “frustração” como o impedimento da satisfação de um impulso, “proibição” como a instância normativa que o institui e “privação” como o estado psíquico decorrente dessa limitação (Freud, 2010, p. 28). Tal distinção evidencia que a obediência à norma não se dá de forma neutra ou puramente racional, mas implica efeitos subjetivos que atravessam a constituição da culpa e da responsabilidade.

No que se refere à culpa, a teoria freudiana amplia a compreensão da responsabilidade para além do plano jurídico, destacando a existência de uma culpa interna que se manifesta mesmo na ausência de sanção formal. Essa experiência subjetiva emerge de mecanismos como o superego, instância psíquica responsável pela internalização de normas, valores e proibições, frequentemente constituída a partir de processos de identificação e marcada por tensões com os impulsos do id. Assim, o sofrimento psíquico do indivíduo evidencia que a responsabilidade não é apenas uma construção normativa, mas também uma experiência vivida, atravessada por conflitos internos que não podem ser plenamente captados pelo sistema jurídico.

A psicanálise demonstra, portanto, que o sujeito racional idealizado pelo direito penal constitui uma construção abstrata e teoricamente limitada. As ações humanas resultam de uma complexa interação entre fatores conscientes e inconscientes, entre desejos conflitantes e imperativos morais internalizados. Conseqüentemente, a imputação penal baseada exclusivamente na racionalidade revela-se insuficiente para

abarcando a totalidade da experiência subjetiva, exigindo um olhar que considere a profundidade do psiquismo humano.

Essa ruptura proposta por Freud permite, ainda, problematizar o conceito de culpa legal, evidenciando que a punição formal não necessariamente coincide com a experiência de responsabilidade do sujeito. Ao revelar que o conflito interno e a culpa inconsciente podem conduzir a comportamentos reparatórios ou autodestrutivos, a psicanálise aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla da culpabilidade, capaz de integrar dimensões subjetivas e interpretativas.

Dessa forma, a reflexão psicanalítica sobre o inconsciente e a culpa contribui para uma crítica consistente ao modelo clássico de imputação, abrindo espaço para a construção de um paradigma de responsabilidade penal que reconheça a complexidade do sujeito e a diversidade de suas determinações internas. Essa reconfiguração exige não apenas a revisão dos pressupostos dogmáticos da culpabilidade, mas também a incorporação de uma perspectiva interpretativa capaz de mediar a relação entre subjetividade, norma e responsabilidade — movimento que será aprofundado a partir da hermenêutica filosófica.

#### **4 A CRISE DA IMPUTAÇÃO PENAL: LIMITES DO MODELO RACIONAL DE RESPONSABILIDADE**

O modelo clássico de culpabilidade penal, baseado na premissa de um sujeito racional, autônomo e consciente, enfrenta limitações significativas quando confrontado com a complexidade da subjetividade humana. A experiência do indivíduo, atravessada por conflitos internos, desejos inconscientes e dimensões narrativas da identidade, revela que a imputação baseada exclusivamente na racionalidade não é capaz de abarcar a totalidade do agir humano.

A crise da imputação penal manifesta-se, sobretudo, na dificuldade de explicar comportamentos que escapam ao controle consciente do sujeito. Como evidenciado pela psicanálise de Sigmund Freud, a ação humana pode ser atravessada por impulsos que não se submetem à racionalidade. Nesse sentido, ao analisar a dinâmica das massas, Freud afirma que “todas as inibições individuais caem por terra e todos os instintos cruéis, brutais, destrutivos [...] são despertados para a livre satisfação instintiva” (Freud, 2011, p. 27). Ainda que tal formulação se refira ao comportamento coletivo, ela evidencia a

existência de forças psíquicas profundas que, também no âmbito individual, desafiam a ideia de pleno domínio racional da ação.

Além disso, a responsabilidade legal, centrada na racionalidade, tende a desconsiderar as condições sociais, emocionais e históricas que moldam a ação humana. O caráter estritamente individual da imputação penal tradicional deixa de contemplar fatores decisivos, como desigualdade social, relações de poder e contextos de vulnerabilidade.

A crise do modelo racional também se evidencia na tensão entre a lei e a moral interna do sujeito. Ao considerar apenas o conhecimento da ilicitude e a capacidade de autodeterminação, o direito penal ignora a experiência vivida da culpa, que muitas vezes antecede a punição.

Portanto, a crise da imputação penal evidencia uma tensão entre a aplicação formal da lei e a experiência real do sujeito, abrindo espaço para a construção de uma abordagem mais ampla, interpretativa e interdisciplinar da responsabilidade. Tal cenário revela que a permanência de um modelo estritamente racional de culpabilidade pode conduzir a uma compreensão reducionista da responsabilidade, incapaz de responder adequadamente às exigências contemporâneas de justiça.

## **5 A RECONSTRUÇÃO DO SUJEITO EM PAUL RICOEUR: IDENTIDADE NARRATIVA E RESPONSABILIDADE**

Diante das limitações do modelo clássico de culpabilidade, a hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur oferece um caminho interpretativo capaz de reconfigurar a compreensão do sujeito e da responsabilidade penal. O autor, a identidade não constitui uma essência fixa ou transparente, mas uma construção narrativa, tecida ao longo do tempo a partir das experiências, das relações e da mediação simbólica. Nesse horizonte, a responsabilidade deixa de ser compreendida exclusivamente como resultado de uma escolha racional isolada e passa a ser concebida como um processo contínuo de interpretação e reconhecimento. Como sustenta o filósofo (1990; 1976), o sujeito só se compreende por meio do desvio da interpretação, o que implica reconhecer a mediação da linguagem e da narrativa na constituição da identidade.

A perspectiva ricoeuriana implica que o sujeito se constitui na trama de suas próprias ações e decisões, mas também na relação com os outros e com os significados sociais que essas ações carregam. Essa abordagem desloca o foco da culpabilidade do ato isolado para

o sentido que a ação adquire na narrativa da vida do agente, integrando dimensão ética e interpretativa à compreensão jurídica. Assim, a responsabilidade não se limita a um juízo externo de reprovação, mas envolve a reconstrução do sujeito como autor de suas escolhas, capaz de reconhecer e assumir a implicação moral de seus atos. Nesse sentido, como destaca Paul Ricoeur, “o reconhecimento de si por si encontrava assim no desenvolvimento das figuras do ‘eu posso’, que juntas compõem o retrato do homem capaz” (Ricoeur, 2006, p. 164), evidenciando que o sujeito se define por suas capacidades de agir, narrar e responder por seus próprios atos, o que fundamenta a responsabilidade em bases hermenêuticas.

Nesse sentido, a responsabilidade envolve uma dimensão interna que não se reduz à vontade consciente, pois, como afirma Paul Ricoeur, “o chamado vem de mim e, no entanto, me supera” (Ricoeur, 2014, p. 413), indicando que a imputação moral emerge de uma instância que, embora interior, excede o domínio do sujeito.

Essa concepção de responsabilidade narrativa dialoga diretamente com a crítica freudiana ao sujeito racional. Enquanto Sigmund Freud evidencia a complexidade do inconsciente e a fragmentação psíquica, Ricoeur propõe que a reconstrução da identidade e da responsabilidade ocorre na narrativa, por meio da interpretação e do reconhecimento ético. O cruzamento dessas perspectivas permite conceber a culpabilidade como um fenômeno que não se restringe à aplicação formal da lei, mas que se manifesta na integração entre consciência, inconsciente e significados atribuídos à ação.

No contexto penal, essa abordagem hermenêutica sugere que a punição isolada é insuficiente para abarcar a responsabilidade plena do sujeito. Ao invés de considerar apenas a violação da norma, o direito poderia se abrir para uma perspectiva interpretativa, em que o sujeito é convidado a refletir sobre suas ações, a compreender suas consequências e a reconstruir sua identidade ética. Essa compreensão amplia a dimensão da justiça, tornando-a mais sensível à complexidade humana e à pluralidade de determinações que atravessam o agir.

Além disso, a reconstrução narrativa da responsabilidade promove a integração da alteridade na compreensão do sujeito. A relação com o outro, elemento central na hermenêutica ricoeuriana, torna-se decisiva para o reconhecimento da própria ação e de seus impactos. Esse enfoque amplia a noção de responsabilidade penal, deslocando-a de uma lógica estritamente normativa para uma perspectiva ética, interpretativa e

relacional, capaz de incorporar o sujeito em sua totalidade — consciente, inconsciente e narrativamente constituído. Nesse sentido, a responsabilidade não pode ser pensada de forma ilimitada ou abstrata, pois, como adverte Paul Ricoeur, “entre a fuga à responsabilidade e suas consequências e a inflação de uma responsabilidade infinita, é preciso encontrar a justa medida [...] nos limites de uma relação de proximidade local e temporal entre as circunstâncias da ação e seus eventuais efeitos danosos” (Ricoeur, 2006, p. 122).

Essa articulação entre interioridade e alteridade é fundamental, pois “a unidade profunda entre atestação de si e injunção vinda do outro...” (Ricoeur, 2018, p. 421), revelando que a responsabilidade se constitui simultaneamente como reconhecimento de si e resposta ao outro.

Portanto, a perspectiva de Paul Ricoeur permite transcender os limites do paradigma clássico da culpabilidade, oferecendo bases teóricas para um modelo de responsabilidade mais complexo e interpretativo. Essa abordagem prepara o caminho para a integração com exemplos literários, como a trajetória de Raskólnikov em *Crime e Castigo*, que ilustra a tensão entre racionalidade, inconsciente e reconstrução narrativa da identidade e da responsabilidade.

Essa perspectiva desloca definitivamente a culpabilidade de um modelo centrado na imputação formal para uma compreensão baseada na interpretação e no reconhecimento do sujeito como autor de sua própria narrativa.

## **6 PARA ALÉM DA RACIONALIDADE: UMA RELEITURA HERMENÊUTICO-PSICANALÍTICA DA CULPABILIDADE PENAL**

A articulação entre direito penal, psicanálise e hermenêutica permite propor uma releitura da culpabilidade que supera o modelo clássico centrado na racionalidade. Nesse horizonte, como destaca Paul Ricoeur, “a linguagem do ato e da potência não deixou de subjazer...” (Ricoeur, 2014, p. 357), o que indica que a ação humana não se esgota em sua dimensão factual, devendo ser compreendida como expressão de possibilidades e capacidades do sujeito, cuja interpretação ultrapassa a mera descrição normativa do comportamento.

Ao considerar o sujeito como atravessado pelo inconsciente e simultaneamente constituído narrativamente, evidencia-se que a responsabilidade penal não se limita à atribuição normativa de um ato ilícito, mas se estende à interpretação ética das ações no

interior da complexidade da experiência humana. Essa perspectiva integra o sofrimento psíquico, os conflitos internos e o reconhecimento do outro como dimensões constitutivas da responsabilidade, oferecendo bases para um modelo mais sensível, interpretativo e relacional.

Nesse contexto, a culpabilidade não pode ser reduzida a um juízo normativo fundado exclusivamente na capacidade de escolha consciente, mas deve ser compreendida como um processo que envolve dimensões inconscientes, éticas e narrativas. A integração das contribuições de Sigmund Freud e de Paul Ricoeur permite, assim, a construção de um paradigma capaz de acolher a complexidade da subjetividade e de repensar a responsabilidade penal para além dos limites da racionalidade abstrata. Nesse sentido, a ampliação da responsabilidade não implica sua diluição ilimitada, pois, como adverte Ricoeur, “entre a fuga à responsabilidade e suas consequências e a inflação de uma responsabilidade infinita, é preciso encontrar a justa medida [...] nos limites de uma relação de proximidade local e temporal entre as circunstâncias da ação e seus eventuais efeitos danosos” (Ricoeur, 2006, p. 122), preservando a vinculação entre imputação, ação e seus efeitos no interior de limites éticos e jurídicos.

É precisamente nesse horizonte que a literatura se apresenta como espaço privilegiado de compreensão do sujeito. A narrativa de *Crime e Castigo*, ao representar a experiência de Raskólnikov, evidencia de forma concreta a tensão entre racionalidade, inconsciente e reconstrução narrativa da responsabilidade, permitindo visualizar, no plano existencial, a crise do modelo clássico de culpabilidade.

### **6.1 Raskólnikov e a Crise da Culpabilidade: Entre o Inconsciente e a Responsabilidade Narrativa em Crime e Castigo**

A reflexão teórica desenvolvida até aqui encontra, na literatura, um campo privilegiado de concretização. A narrativa literária permite apreender, em sua densidade existencial, as tensões que atravessam a experiência da culpa e da responsabilidade, tornando visíveis dimensões que escapam à abstração dos modelos jurídicos. Nesse sentido, a obra de Fiódor Dostoiévski oferece um exemplo singular para a compreensão da crise da culpabilidade, ao representar um sujeito cindido entre a pretensão racional de justificar o crime e a irrupção de uma experiência subjetiva que exige interpretação e reconstrução ética.

A trajetória de Raskólnikov constitui um exemplo paradigmático da crise do modelo clássico de culpabilidade. Desde o início da narrativa, o personagem busca justificar racionalmente o assassinato, fundamentando-se na teoria do “homem extraordinário”, segundo a qual determinados indivíduos estariam autorizados a transgredir normas em nome de fins superiores. Nesse contexto, afirma: “Por acaso eu matei a velhota? Foi a mim que eu matei, não a velhota!” (Dostoiévski, 2001, p. 428). Essa tentativa de legitimação racional do ato evidencia o pressuposto central do direito penal tradicional: a responsabilidade como consequência de uma escolha consciente, deliberada e racionalmente orientada.

Entretanto, o desenvolvimento da narrativa revela a fragilidade dessa construção. Raskólnikov é atravessado por conflitos internos, angústia, delírios e impulsos autodestrutivos, evidenciando a incidência de uma dimensão inconsciente, conforme tematizada por Sigmund Freud. Como expressa o próprio personagem: “A doença, o delírio, as alucinações, parece que ouvi, não me lembro” (Dostoiévski, 2001, p. 357). A culpa emerge, assim, como experiência subjetiva intensa, anterior e independente da punição formal, revelando-se como sofrimento psíquico que escapa à lógica normativa: “O sofrimento e a dor são sempre obrigatórios para uma consciência ampla e um coração profundo” (Dostoiévski, 2001, p. 273). Tais elementos indicam que a responsabilidade não pode ser plenamente apreendida pelos critérios da racionalidade ou pela mera aplicação da lei.

O encontro com Sônia assume papel decisivo nesse processo, ao introduzir a dimensão da alteridade e do reconhecimento. Ao confrontá-lo com a necessidade de assumir seu ato, ela afirma: “Vai agora, neste instante, pára em um cruzamento, inclina-te, beija primeiro a terra, que tu profanaste, e depois faz uma reverência a todo este mundo [...] e diz a todos, em voz alta: ‘Eu matei!’” (Dostoiévski, 2001, p. 428). A interpelação de Sônia rompe a lógica da justificação racional e inaugura um movimento de responsabilização ética, mediado pelo reconhecimento do outro.

Por meio dessa relação, Raskólnikov inicia um processo de reconstrução do sentido de sua ação, deslocando-se de uma lógica de justificação para uma experiência ética de responsabilização. Nesse horizonte, afirma: “Vou procurar ser corajoso, honesto, a vida toda, mesmo sendo um assassino” (Dostoiévski, 2001, p. 527). Tal movimento pode ser compreendido à luz da hermenêutica de Paul Ricoeur, para quem a identidade do sujeito se constitui narrativamente, sendo a responsabilidade inseparável dos processos

de interpretação, reconhecimento e atribuição de sentido. A responsabilidade deixa, assim, de ser um mero juízo externo e passa a envolver a reconstrução do sujeito como autor de sua própria história.

Nesse contexto, a própria eficácia da pena é colocada em questão pelo personagem, que indaga: “Será que então, esmagado pelos tormentos, pela idiotice, na impotência da velhice após vinte anos de trabalhos forçados, irei compreender melhor do que compreendo agora?” (Dostoiévski, 2001, p. 527). A pergunta evidencia a insuficiência da punição como resposta exclusiva ao crime, apontando para a necessidade de uma compreensão mais ampla da responsabilidade.

Desse modo, a narrativa de Crime e Castigo não apenas ilustra, mas evidencia criticamente a insuficiência estrutural do modelo clássico de culpabilidade. A trajetória de Raskólnikov demonstra que a responsabilidade penal deve ser compreendida como um processo interpretativo complexo, no qual o sujeito é chamado a reconhecer-se como autor de suas ações, a assumir suas implicações éticas e a reconstruir, narrativamente, sua própria identidade.

## **CONCLUSÃO**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu problematizar o modelo clássico de culpabilidade penal, evidenciando seus limites diante das contribuições da psicanálise de Sigmund Freud e da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur. Ao questionar a centralidade da racionalidade e da autonomia como fundamentos exclusivos da imputação, demonstrou-se que a responsabilidade penal, tal como tradicionalmente concebida, revela-se insuficiente para abarcar a complexidade da subjetividade humana.

A articulação entre inconsciente e identidade narrativa permitiu compreender a culpabilidade como um fenômeno que ultrapassa a dimensão normativa, envolvendo processos interpretativos, conflitos internos e a relação com a alteridade. Nesse sentido, a literatura, especialmente por meio de Crime e Castigo, revelou-se um espaço privilegiado para a compreensão da experiência da culpa, ao evidenciar a tensão entre justificação racional e responsabilização ética.

A partir dessas considerações, sustenta-se a necessidade de uma reconstrução da culpabilidade penal em bases hermenêuticas, capazes de integrar as dimensões racional, inconsciente e narrativa do sujeito. Tal proposta não implica a negação da imputação

jurídica, mas sua reconfiguração, de modo a torná-la mais sensível à complexidade do agir humano e às exigências éticas contemporâneas.

Por fim, conclui-se que a incorporação de perspectivas interdisciplinares no direito penal não apenas amplia sua capacidade explicativa, mas também contribui para a construção de uma justiça mais reflexiva, interpretativa e comprometida com a compreensão integral do sujeito. Abrem-se, assim, possibilidades para o desenvolvimento de investigações futuras que articulem essa perspectiva à justiça restaurativa e às práticas concretas de responsabilização.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015

DOSTOIÉVSKI, Fiódor Mikhailovich. **Crime e castigo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão: teoria do garantismo penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**, v. 14: *História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos")*, *Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010b. 191 p.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das Massas e Análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

ROXIN, Claus. **Estudos de direito penal**. 2ª ed. Tradução de Luís Grego. Rio de Janeiro. Renovar. 2008, 232p.

**Capítulo 2**  
**EDUCAÇÃO 5.0 NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES**  
**PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**  
**César de Sá Pinheiro**

*DOI: 10.29327/5834931.1-2*

# EDUCAÇÃO 5.0 NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

*César de Sá Pinheiro*

*Master of Science in Emergent Technologies in Education*

*MUST University*

## **RESUMO**

A Educação 5.0 vem se afirmando no panorama educacional atual como uma abordagem que procura articular avanços tecnológicos à formação humana, favorecendo aprendizagens mais significativas, criativas e centradas no estudante. No quadro dessas transformações, a prática docente passa a desempenhar papel central na mediação entre os recursos tecnológicos e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, a inserção crescente das tecnologias digitais na rotina dos estudantes exige dos professores o desenvolvimento de novas competências pedagógicas, aptos a viabilizar estratégias de ensino mais interativas, colaborativas e contextualizadas. A inovação educacional depende da capacidade dos professores de reinventar suas práticas pedagógicas por meio da articulação entre tecnologias, metodologias e intencionalidade educativa. Conforme o que foi apresentado, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar de que forma os princípios da Educação 5.0, no contexto escolar, podem contribuir para a ressignificação da prática docente, considerando a integração das tecnologias digitais, a inovação pedagógica e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por apoiar-se na análise e na interpretação de trabalhos científicos previamente publicados sobre o tema em estudo. As considerações apresentadas neste trabalho indicam que a Educação 5.0 constitui uma proposta pedagógica compatível com as mudanças tecnológicas e sociais caracterizadoras da contemporaneidade. Ao combinar inovação tecnológica, desenvolvimento humano e metodologias pedagógicas ativas, tal abordagem amplia as oportunidades para a construção de aprendizagens mais significativas, colaborativas e contextualizadas.

**Palavras-chave:** Educação 5.0. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

Education 5.0 has been establishing itself in the current educational landscape as an approach that seeks to combine technological advances with human development, promoting more meaningful, creative, and student-centered learning. In the context of these transformations, teaching practices now play a central role in mediating between technological resources and learning processes. In this sense, the growing inclusion of digital technologies in students' routines requires teachers to develop new pedagogical skills, capable of enabling more interactive, collaborative, and contextualized teaching strategies. Educational innovation depends on the ability of teachers to reinvent their pedagogical practices through the articulation between technologies, methodologies, and

educational intentionality. As presented, this research has the general objective of analyzing how the principles of Education 5.0, in the school context, can contribute to the reframing of teaching practice, considering the integration of digital technologies, pedagogical innovation, and the development of more meaningful learning. The methodology used was bibliographic research, based on the analysis and interpretation of previously published scientific works on the subject under study. The considerations presented in this work indicate that Education 5.0 is a pedagogical proposal compatible with the technological and social changes that characterize contemporary society. By combining technological innovation, human development, and active pedagogical methodologies, this approach expands opportunities for more meaningful, collaborative, and contextualized learning.

**Keywords:** Education 5.0. Digital Technologies. Pedagogical Practices.

## **1 INTRODUÇÃO**

A Educação 5.0 vem se afirmando no panorama educacional atual como uma abordagem que procura articular avanços tecnológicos à formação humana, favorecendo aprendizagens mais significativas, criativas e centradas no estudante. Em contraste com visões educacionais de caráter estritamente tecnicista, essa proposta privilegia a integração entre tecnologia, inovação pedagógica e desenvolvimento socioemocional, valorizando a constituição de competências demandadas pela sociedade digital. Nesse sentido, as instituições escolares enfrentam o desafio de reavaliar suas práticas pedagógicas, adotando recursos digitais e metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes. Segundo Oliveira e Souza (2022), a Educação 5.0 preconiza um equilíbrio entre tecnologia e humanização, orientando o processo educativo para a formação integral do sujeito.

No quadro dessas transformações, a prática docente passa a desempenhar papel central na mediação entre os recursos tecnológicos e os processos de aprendizagem. A inserção crescente das tecnologias digitais na rotina dos estudantes exige dos professores o desenvolvimento de novas competências pedagógicas, aptas a viabilizar estratégias de ensino mais interativas, colaborativas e contextualizadas. Dessa forma, a atuação docente deixa de se limitar à mera transmissão de conteúdos, envolvendo-se na elaboração de experiências de aprendizagem inovadoras e significativas. De acordo com Moran (2021), a integração reflexiva das tecnologias ao processo educativo amplia as possibilidades de ensino, contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas e compatíveis com as exigências da cultura digital.

Diante desse quadro, impõe-se a reflexão acerca das contribuições da Educação 5.0 para a reconfiguração da prática docente no contexto escolar. A integração de tecnologias digitais, combinada com metodologias ativas e abordagens pedagógicas inovadoras, tem o potencial de promover a criação de ambientes de aprendizagem mais participativos e colaborativos. Ademais, tal perspectiva fomenta o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, essenciais à formação de cidadãos na sociedade contemporânea. Assim como destaca Bacich e Moran (2023), a inovação educacional depende da capacidade dos professores de reinventar suas práticas pedagógicas por meio da articulação entre tecnologias, metodologias e intencionalidade educativa.

Conforme o que foi apresentado, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar de que forma os princípios da Educação 5.0, no contexto escolar, podem contribuir para a ressignificação da prática docente, considerando a integração das tecnologias digitais, a inovação pedagógica e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. Os objetivos específicos elencados foram: compreender os fundamentos e características da Educação 5.0 no campo educacional, destacando suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem; identificar os desafios e as possibilidades enfrentados pelos professores na incorporação das tecnologias e abordagens inovadoras propostas pela Educação 5.0 no contexto escolar; e analisar de que forma as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas a partir dos princípios da Educação 5.0, com vistas a promover aprendizagens mais colaborativas, criativas e centradas no estudante.

Com base nos objetivos elencados, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: de que forma os princípios da Educação 5.0 podem favorecer a ressignificação da prática docente no ambiente escolar, tendo em vista a integração de tecnologias digitais, a inovação pedagógica e a formação de estudantes mais críticos, criativos e protagonistas no processo de aprendizagem? Parte-se da hipótese de que a integração dos princípios da Educação 5.0 no ambiente escolar promove a ressignificação da prática docente, ao estimular o emprego pedagógico de tecnologias digitais, a implementação de metodologias ativas e a elaboração de processos de ensino-aprendizagem mais colaborativos, criativos e centrados no estudante, contribuindo para uma educação melhor alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

Para a metodologia, a pesquisa é classificada como bibliográfica, por apoiar-se na análise e na interpretação de trabalhos científicos previamente publicados sobre o tema

em estudo. Esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador coletar, avaliar e organizar o conhecimento presente em livros, artigos científicos, teses e dissertações, favorecendo a apreensão teórica do objeto investigado. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já produzidos, o que permite ao pesquisador identificar distintas abordagens e perspectivas teóricas relacionadas ao tema.

Diante do exposto, o trabalho é composto pela introdução, na qual são apresentados o tema, o objetivo geral, os objetivos específicos, a questão norteadora e a metodologia adotada. No desenvolvimento, abordou-se a ressignificação da prática docente. Por fim, encontram-se as considerações finais e a lista de referências.

## **2 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

A intensificação do uso de tecnologias digitais e as mudanças sociais decorrentes da cultura digital têm provocado alterações relevantes nas maneiras de ensinar e aprender. Nesse sentido, conforme Bacich e Moran (2023), nesse panorama, a Educação 5.0 apresenta-se como uma proposta que procura articular inovação tecnológica e formação humanizada, ressaltando o desenvolvimento integral dos estudantes e a produção de saberes voltados à solução de problemas reais da sociedade. Em contraste com modelos educacionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, essa perspectiva prioriza a aprendizagem colaborativa, a criatividade e o pensamento crítico.

Nesse cenário, Kenski (2020) enfatiza que a prática docente encontra-se em processo de transformação, o que requer novas competências pedagógicas e digitais por parte dos professores. A incorporação de recursos tecnológicos, combinada com metodologias ativas, exige que o docente exerça o papel de mediador do conhecimento, promovendo experiências educativas mais interativas e centradas no estudante. Dessa forma, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de informações e passa a desempenhar a função de orientador e facilitador da aprendizagem. Para tanto, a presença de tecnologias digitais na educação amplia as possibilidades de comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento, demandando dos educadores novas formas de planejar e organizar as práticas pedagógicas.

Diante dessas mudanças, Santaella (2021) enfatiza a necessidade de debater de que maneira os princípios da Educação 5.0 podem promover a ressignificação da prática docente no âmbito escolar. A implementação de estratégias pedagógicas inovadoras,

aliada ao emprego crítico e intencional das tecnologias digitais, tende a favorecer aprendizagens mais significativas e compatíveis com as exigências atuais. Ademais, essa abordagem fomenta a criação de ambientes educacionais que valorizem a autonomia, a colaboração e a criatividade dos estudantes.

Para Carvalho e Bittencourt (2021), a Educação 5.0 é entendida como uma proposta pedagógica que procura articular inovação tecnológica, desenvolvimento humano e responsabilidade social no processo formativo. Inspirada nos preceitos da Sociedade 5.0, essa abordagem privilegia o emprego consciente das tecnologias digitais em conjunto com a promoção de competências socioemocionais, criatividade e pensamento crítico. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida de modo mais ativo e significativo, incentivando a participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Como traços distintivos da Educação 5.0, Valente (2022) aponta a importância da centralidade do estudante no processo de aprendizagem e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que promovam colaboração, autonomia e construção coletiva do saber. A incorporação de metodologias ativas, combinada ao uso pedagógico das tecnologias digitais, amplia as oportunidades de interação e experimentação no contexto escolar. O autor ressalta que, dessa forma, o ensino passa a valorizar experiências formativas que fomentem o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

Para Silva (2023), a Educação 5.0 demanda uma ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem, requerendo dos docentes competências renovadas para responder às exigências da cultura digital. Nesse paradigma educacional, o professor passa a desempenhar a função de mediador e orientador do processo formativo, promovendo experiências de aprendizagem que articulem saberes acadêmicos, competências socioemocionais e inovação tecnológica. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas e favorece a formação de estudantes aptos a atuar de modo crítico e criativo na sociedade.

No que tange aos desafios, Kenski (2020) comenta que a incorporação de tecnologias digitais e de abordagens pedagógicas inovadoras vinculadas à Educação 5.0 tem colocado diversos entraves aos professores no ambiente escolar. Entre estes, salientam-se a necessidade de aprimoramento das competências digitais, a adequação às rápidas mudanças tecnológicas e a reestruturação das práticas pedagógicas convencionais. Muitos docentes continuam a enfrentar restrições relacionadas à

infraestrutura tecnológica, à oferta de formação continuada e ao suporte institucional para integrar esses recursos de modo eficaz ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Bacich e Moran (2023), além dos entraves estruturais e formativos, a implantação de práticas consonantes com a Educação 5.0 exige que os docentes elaborem novas estratégias de mediação pedagógica que estimulem a participação ativa dos alunos. A implementação de metodologias inovadoras — tais como aprendizagem por projetos, gamificação e ensino híbrido — requer um planejamento pedagógico específico e maior flexibilidade na condução das atividades educativas. De acordo com os autores, apesar de esse processo poder provocar insegurança inicial, ele também cria oportunidades para práticas de ensino mais dinâmicas e colaborativas.

Todavia, Moran (2021) enfatiza que, apesar das dificuldades, a Educação 5.0 oferece também variadas oportunidades para modificar a prática docente e fortalecer os processos de aprendizagem. A convergência entre recursos digitais e metodologias ativas contribui para a criação de ambientes pedagógicos mais participativos, nos quais os alunos assumem posição central na elaboração do saber. Nesse cenário, o docente passa a desempenhar função de mediador e orientador das experiências formativas, estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e criativas.

A ressignificação das práticas pedagógicas a partir dos princípios da Educação 5.0 implica a implementação de estratégias que enfatizem a participação ativa dos estudantes na construção do saber. Para Valente, nesse cenário, o ensino deixa de se concentrar unicamente na transmissão de conteúdos, dando lugar a experiências de aprendizagem que fomentem a investigação, a colaboração e a resolução de problemas. A aplicação pedagógica das tecnologias digitais amplia as possibilidades de interação e de produção de conhecimento no espaço escolar. Quando incorporadas de modo intencional às metodologias de ensino, as tecnologias favorecem práticas educativas mais participativas e congruentes com as exigências da sociedade contemporânea.

Outro aspecto pertinente da Educação 5.0 segundo Bacich (2022), diz respeito à criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade e o protagonismo dos estudantes. A adoção de metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas, possibilita que os discentes assumam maior autonomia no processo educativo. Nesse paradigma, o professor passa a atuar como mediador do conhecimento, orientando os alunos na formulação de soluções, na reflexão crítica e na aplicação prática dos conteúdos.

Ademais, conforme Santaella (2021), a Educação 5.0 propõe articular saberes acadêmicos, habilidades socioemocionais e o uso responsável das tecnologias digitais. Essa abordagem amplia a função da escola como espaço de formação integral, no qual se estimula os estudantes a aprimorar o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. A reconfiguração das práticas pedagógicas, assim, demanda que os educadores revisitem suas estratégias de ensino, procurando meios de favorecer aprendizagens mais contextualizadas e vinculadas à realidade dos alunos.

Considerando as discussões expostas, verifica-se que a Educação 5.0 configura-se como uma abordagem educacional que procura articular inovação tecnológica, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas focalizadas no estudante. Para Bacich e Moran (2023), a reconfiguração da atuação docente revela-se imprescindível para viabilizar processos de ensino e aprendizagem mais colaborativos, criativos e significativos. A integração de tecnologias digitais, combinada com a adoção de metodologias ativas e estratégias pedagógicas inovadoras, favorece a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos e participativos. Assim, a Educação 5.0 apresenta-se como uma proposta promissora para transformar o ensino e para a construção de experiências formativas mais compatíveis com as exigências da sociedade contemporânea.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações apresentadas neste trabalho indicam que a Educação 5.0 constitui uma proposta pedagógica compatível com as mudanças tecnológicas e sociais caracterizadoras da contemporaneidade. Ao combinar inovação tecnológica, desenvolvimento humano e metodologias pedagógicas ativas, tal abordagem amplia as oportunidades para a construção de aprendizagens mais significativas, colaborativas e contextualizadas. Nesse contexto, a atuação docente revela-se essencial como mediadora entre tecnologias, saberes e experiências educativas, demandando dos professores novas competências pedagógicas e digitais. Assim, a reconfiguração da prática docente configura-se como elemento central para que a escola responda às demandas educacionais emergentes.

Observa-se, ainda, que a adoção dos princípios da Educação 5.0 no ambiente escolar pode favorecer a criação de espaços de aprendizagem mais participativos, criativos e centrados no estudante. Apesar dos desafios relacionados à formação docente,

à infraestrutura tecnológica e à adaptação às novas metodologias, as possibilidades de inovação pedagógica mostram-se amplas e promissoras. Dessa maneira, a Educação 5.0 sobressai como uma proposta capaz de estimular práticas educativas mais humanizadas e integradas às tecnologias digitais, promovendo a formação de estudantes críticos, autônomos e aptos a atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bacich, L., & Moran, J. (2023). *Metodologias ativas* (2ª ed.). Penso.

Carvalho, R. S., & Bittencourt, I. I. (2021). Educação 5.0: inovação, tecnologia e formação humana no contexto educacional. *Revista Educação & Tecnologia*, 26(2), 35–48.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Kenski, V. M. (2020). *Tecnologias*. (9ª ed.). Papirus.

Moran, J. (2021). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Penso.

Santaella, L. (2021). *A aprendizagem ubíqua na educação contemporânea*. Paulus.

Silva, M. A. (2023). Educação 5.0 e os desafios da inovação pedagógica na cultura digital. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, 16(1), 55–68.

Valente, J. A. (2022). Tecnologias digitais e metodologias ativas na educação contemporânea. *Educação em Revista*, 38, 1–15.

**Capítulo 3**  
**O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NA MEDIAÇÃO E**  
**QUALIDADE DO AMBIENTE DE E-LEARNING**  
**Vanuzia Bento dos Santos**

*DOI: 10.29327/5834931.1-3*

# O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NA MEDIAÇÃO E QUALIDADE DO AMBIENTE DE E-LEARNING

*Vanuzia Bento dos Santos*

*Master of Science in Emergent Technologies in Education*

*MUST University*

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel do gestor educacional nos ambientes de e-learning, considerando as transformações provocadas pela educação digital e os desafios relacionados à garantia da qualidade do ensino on-line. O tema aborda a atuação do gestor frente às mudanças pedagógicas e tecnológicas, destacando sua função estratégica na mediação dos processos de ensino-aprendizagem em contextos virtuais. Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, por meio da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que discutem gestão educacional, educação digital e e-learning. Essa abordagem possibilitou a compreensão teórica dos principais conceitos e práticas associados à gestão no ensino on-line, bem como a identificação dos desafios e das estratégias adotadas pelas instituições educacionais. A análise realizada evidencia que o gestor educacional exerce papel fundamental na articulação entre planejamento pedagógico, uso das tecnologias educacionais e formação docente, elementos essenciais para a efetividade dos ambientes virtuais de aprendizagem. Conclui-se que a atuação estratégica do gestor contribui de forma significativa para a consolidação de práticas educacionais inovadoras, inclusivas e de qualidade no ensino on-line, reforçando a importância da gestão educacional como elemento central na adaptação das instituições às demandas contemporâneas da educação digital.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional. E-Learning. Educação Digital. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Qualidade do Ensino On-Line.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the role of the educational manager in e-learning environments, considering the transformations brought about by digital education and the challenges related to ensuring the quality of online teaching. The theme addresses the manager's performance in the face of pedagogical and technological changes, highlighting their strategic function in mediating teaching and learning processes in virtual contexts. For the development of the study, a qualitative methodology was adopted, based on bibliographic research through the analysis of books, scientific articles, and academic publications that discuss educational management, digital education, and e-learning. This approach enabled a theoretical understanding of the main concepts and practices associated with management in online education, as well as the identification of challenges and strategies adopted by educational institutions. The analysis shows that the

educational manager plays a fundamental role in articulating pedagogical planning, the use of educational technologies, and teacher training, which are essential elements for the effectiveness of virtual learning environments. It is concluded that the strategic performance of the educational manager contributes significantly to the consolidation of innovative, inclusive, and high-quality educational practices in online education, reinforcing the importance of educational management as a central element in adapting institutions to contemporary demands of digital education.

**Keywords:** Educational Management. E-Learning. Digital Education. Virtual Learning Environments. Quality Of Online Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A intensificação do uso das tecnologias digitais na educação tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar, aprender e gerir os processos educacionais. Nesse contexto, o ensino on-line e os ambientes de e-learning consolidaram-se como modalidades relevantes, exigindo das instituições educacionais novas estratégias de organização, planejamento e acompanhamento pedagógico. A atuação do gestor educacional ganha destaque diante desse cenário, uma vez que sua intervenção é fundamental para articular dimensões pedagógicas, tecnológicas e administrativas, assegurando a qualidade e a efetividade das práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais.

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel do gestor educacional nos ambientes de e-learning, com ênfase em sua atuação frente às transformações da educação digital, na gestão pedagógica e tecnológica e nos desafios relacionados à garantia da qualidade do ensino on-line. Para atingir esse objetivo, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, a partir da análise de produções acadêmicas, livros e estudos relevantes sobre gestão educacional, educação digital e e-learning. Essa metodologia possibilitou uma compreensão teórica e crítica do tema, contribuindo para a sistematização dos principais conceitos e práticas relacionados à gestão no ensino on-line.

O artigo está estruturado em três partes principais. A primeira aborda a atuação do gestor educacional diante das transformações da educação digital, destacando novas competências e responsabilidades assumidas nesse contexto. A segunda parte discute a gestão pedagógica e tecnológica nos ambientes de e-learning, enfatizando a integração entre práticas pedagógicas e recursos digitais. Por fim, a terceira parte analisa os desafios e as estratégias para a garantia da qualidade no ensino on-line, evidenciando o papel da

gestão educacional na consolidação de práticas eficazes e inclusivas. Essa organização busca oferecer uma visão articulada e coerente sobre a relevância do gestor educacional na educação contemporânea.

## **2 O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NOS AMBIENTES DE E-LEARNING**

### **2.1 A Atuação do Gestor Educacional Frente às Transformações da Educação Digital**

A atuação do gestor educacional tem sido profundamente impactada pelas transformações advindas da educação digital, especialmente com a consolidação de ambientes virtuais de aprendizagem e do e-learning como modalidades legítimas de ensino. Nesse contexto, o gestor deixa de exercer apenas funções administrativas tradicionais e passa a assumir um papel estratégico, articulando dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais. A gestão educacional contemporânea exige, portanto, uma visão sistêmica capaz de integrar inovação, qualidade e inclusão no processo educativo.

As mudanças tecnológicas demandam do gestor educacional novas competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais. Não se trata apenas de incorporar ferramentas tecnológicas, mas de compreender como elas influenciam as práticas pedagógicas, as relações institucionais e os processos de ensino-aprendizagem. Conforme apontam estudos da área, a educação digital redefine tempos, espaços e metodologias, exigindo do gestor uma postura proativa diante da inovação e da transformação institucional (Moran, 2015).

Nesse cenário, o gestor educacional assume o papel de mediador das mudanças, sendo responsável por promover condições adequadas para que professores e estudantes se adaptem aos ambientes digitais. Isso envolve ações como o incentivo à formação continuada docente, o apoio à experimentação pedagógica e a criação de uma cultura institucional favorável ao uso das tecnologias. Como destaca Moran (2015), *“educar na era digital implica repensar a escola, o currículo e o papel de todos os atores envolvidos no processo educativo”* (p. 27).

Além disso, a liderança do gestor educacional torna-se elemento central para o sucesso das iniciativas de educação digital. A gestão participativa e colaborativa contribui para reduzir resistências às mudanças e fortalece o engajamento da comunidade escolar. Nesse sentido, a atuação do gestor não se limita à tomada de decisões técnicas, mas envolve a capacidade de mobilizar pessoas, gerir conflitos e alinhar objetivos pedagógicos às demandas do contexto digital.

Outro aspecto relevante refere-se à responsabilidade do gestor na garantia da qualidade educacional em ambientes virtuais. A expansão do e-learning trouxe desafios relacionados à avaliação da aprendizagem, ao acompanhamento dos estudantes e à manutenção do vínculo pedagógico. Segundo Valente (2014), *“a simples transposição de conteúdo do ensino presencial para o ambiente virtual não assegura a qualidade do processo educativo”* (p. 89), o que reforça a necessidade de uma gestão comprometida com práticas pedagógicas adequadas ao meio digital.

O gestor educacional também desempenha papel fundamental na definição de políticas institucionais para o uso ético e responsável das tecnologias. Questões como acessibilidade, inclusão digital, proteção de dados e equidade no acesso aos recursos tecnológicos devem integrar o planejamento estratégico das instituições educacionais. Essas decisões impactam diretamente a democratização do ensino e a efetividade das propostas de educação digital.

Dessa forma, a atuação do gestor educacional frente às transformações da educação digital configura-se como um elemento-chave para a consolidação de práticas inovadoras e sustentáveis no e-learning. Ao articular liderança, planejamento e mediação pedagógica, o gestor contribui para que a tecnologia seja utilizada como um meio de potencializar a aprendizagem, e não apenas como um recurso instrumental. Assim, a gestão educacional assume um papel decisivo na construção de uma educação digital crítica, inclusiva e de qualidade.

## **2.2 Gestão Pedagógica e Tecnológica nos Ambientes de E-Learning**

A gestão pedagógica e tecnológica nos ambientes de e-learning constitui um dos pilares fundamentais para a efetividade do ensino on-line. Esses ambientes exigem uma organização que vá além da simples disponibilização de conteúdos digitais, demandando planejamento pedagógico consistente, alinhamento institucional e uso estratégico das tecnologias educacionais. Nesse contexto, o gestor educacional atua como articulador entre as dimensões pedagógica e tecnológica, garantindo coerência entre objetivos educacionais, metodologias e recursos digitais.

A dimensão pedagógica da gestão no e-learning envolve a definição de metodologias adequadas às características do ensino virtual, considerando a autonomia do estudante, a mediação docente e a interatividade. O gestor precisa assegurar que os projetos pedagógicos contemplem práticas inovadoras, como metodologias ativas e

avaliações formativas, adaptadas aos ambientes virtuais. Conforme apontam estudos da área, a qualidade do ensino on-line está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica que orienta o uso das tecnologias, e não apenas à sofisticação das plataformas utilizadas (Valente, 2014).

No que se refere à dimensão tecnológica, cabe ao gestor educacional selecionar, implementar e avaliar as plataformas digitais de aprendizagem de forma criteriosa. Ambientes virtuais devem ser funcionais, acessíveis e compatíveis com os objetivos pedagógicos da instituição. De acordo com Kenski (2012), *“as tecnologias digitais, quando bem integradas ao processo educativo, ampliam as possibilidades de interação e construção do conhecimento”* (p. 44), reforçando a necessidade de decisões técnicas alinhadas às práticas pedagógicas.

A integração entre pedagogia e tecnologia exige uma gestão que promova o diálogo constante entre equipes pedagógicas, técnicas e administrativas. O gestor educacional deve favorecer a construção coletiva de soluções, evitando a fragmentação das ações institucionais. Essa articulação contribui para que as tecnologias sejam compreendidas como instrumentos pedagógicos, e não como fins em si mesmas, fortalecendo a coerência das propostas de e-learning.

Outro aspecto relevante da gestão pedagógica e tecnológica diz respeito à formação continuada dos docentes. Muitos professores enfrentam dificuldades na adaptação ao ensino on-line, seja pelo domínio limitado das ferramentas digitais, seja pela necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a gestão deve investir em políticas de capacitação que promovam o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas, condição essencial para a qualidade do e-learning (Moran, 2015).

Além disso, o gestor educacional é responsável por estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais. O monitoramento do desempenho dos estudantes, da participação nas atividades e da efetividade das metodologias adotadas permite ajustes contínuos e contribui para a melhoria da qualidade educacional. Segundo Moran (2015), *“avaliar no ambiente digital implica acompanhar processos, percursos e produções, e não apenas resultados finais”* (p. 92).

Dessa forma, a gestão pedagógica e tecnológica nos ambientes de e-learning configura-se como uma prática estratégica e integrada, essencial para o sucesso da educação digital. Ao articular planejamento pedagógico, infraestrutura tecnológica e

formação docente, o gestor educacional contribui para a construção de ambientes virtuais de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e eficazes. Assim, o e-learning deixa de ser apenas uma alternativa emergencial e passa a consolidar-se como uma modalidade educacional de qualidade.

### **2.3 Desafios e Estratégias Para a Garantia da Qualidade no Ensino On-Line**

Os desafios para a garantia da qualidade no ensino on-line tornaram-se mais evidentes com a ampliação do e-learning como modalidade educacional. A flexibilidade de tempo e espaço, embora represente uma vantagem significativa, também impõe obstáculos relacionados ao engajamento dos estudantes, à organização do processo pedagógico e à efetividade da aprendizagem. Nesse cenário, a gestão educacional desempenha papel central na formulação de estratégias capazes de assegurar padrões de qualidade compatíveis com os objetivos institucionais.

Um dos principais desafios do ensino on-line refere-se à evasão escolar, frequentemente associada à falta de acompanhamento pedagógico, à dificuldade de adaptação dos estudantes aos ambientes virtuais e à ausência de vínculos educacionais mais consistentes. Estudos indicam que a aprendizagem on-line exige maior autonomia e disciplina por parte do estudante, o que demanda estratégias institucionais de apoio e orientação contínua (Moore & Kearsley, 2012).

A mediação pedagógica configura-se como elemento essencial para a qualidade do ensino on-line. Diferentemente do ensino presencial, a interação nos ambientes virtuais precisa ser intencionalmente planejada, por meio de fóruns, atividades colaborativas e feedbacks constantes. Conforme afirmam Moore e Kearsley (2012), *“a qualidade da educação a distância depende, em grande medida, do nível e da qualidade da interação entre alunos, professores e conteúdos”* (p. 141), evidenciando a necessidade de estratégias que promovam a presença pedagógica no ambiente virtual.

Outro desafio relevante está relacionado aos processos de avaliação da aprendizagem no ensino on-line. A simples aplicação de provas tradicionais mostra-se insuficiente para captar o desenvolvimento dos estudantes em contextos digitais. Nesse sentido, a gestão educacional deve incentivar práticas avaliativas diversificadas, como avaliações formativas, portfólios digitais e atividades baseadas em projetos, que possibilitem acompanhar o processo de aprendizagem de forma contínua e contextualizada (Moran, 2015).

A formação docente também se apresenta como um desafio estratégico para a garantia da qualidade no ensino on-line. Muitos professores carecem de preparo específico para atuar em ambientes virtuais, tanto no domínio tecnológico quanto na adaptação de metodologias pedagógicas. Assim, políticas institucionais de capacitação contínua tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas alinhadas às exigências do e-learning.

Além disso, a garantia da qualidade no ensino on-line envolve questões relacionadas à infraestrutura tecnológica e à acessibilidade. Falhas nos sistemas, plataformas pouco intuitivas e desigualdades no acesso à internet podem comprometer a experiência educacional dos estudantes. Conforme destacam estudos da área, a qualidade do e-learning depende não apenas de boas práticas pedagógicas, mas também de condições técnicas adequadas que assegurem a participação efetiva de todos os envolvidos (Kenski, 2012).

Diante desses desafios, a adoção de estratégias integradas de gestão mostra-se essencial para a consolidação de um ensino on-line de qualidade. Planejamento institucional, acompanhamento pedagógico, formação docente e avaliação contínua configuram-se como elementos-chave desse processo. Assim, ao articular ações pedagógicas, tecnológicas e organizacionais, a gestão educacional contribui para que o ensino on-line se desenvolva de forma consistente, inclusiva e socialmente relevante.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os objetivos deste estudo foram atendidos ao longo da análise do papel do gestor educacional nos ambientes de e-learning, evidenciando-se sua atuação estratégica diante das transformações da educação digital. Ao discutir a mediação pedagógica, a integração das tecnologias educacionais e os desafios inerentes ao ensino on-line, foi possível compreender como a gestão educacional contribui para a organização, o planejamento e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem em contextos virtuais.

Além disso, a abordagem dos aspectos pedagógicos, tecnológicos e organizacionais permitiu demonstrar que a atuação do gestor é fundamental para a implementação de práticas educacionais inovadoras e sustentáveis. A articulação entre formação docente, acompanhamento pedagógico e garantia da qualidade no ensino on-line reforça o alcance do objetivo geral do estudo, ao evidenciar a relevância da gestão educacional na

consolidação de ambientes de e-learning eficazes, inclusivos e alinhados às demandas contemporâneas da educação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Moran, J. M. (2015). *Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje*. In T.

Bacich, A. Tanzi Neto, & F. M. Trevisani (Orgs.), *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação* (pp. 27–45). Penso.

Valente, J. A. (2014). *Educação a distância: Criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento*. Unicamp/NIED.

**Capítulo 4**  
**AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO E-LEARNING :  
TECNOLOGIAS, METODOLOGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO  
EDUCACIONAL**

**Maria Aparecida Bernardes Fernandes Gomes**

*DOI: 10.29327/5834931.1-4*

# **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO E-LEARNING : TECNOLOGIAS, METODOLOGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO EDUCACIONAL**

*Maria Aparecida Bernardes Fernandes Gomes*

*Master of Science in Emergent Technologies in Education*

*MUST University*

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar os ambientes de aprendizagem aplicados ao e-learning, destacando seus conceitos, características, metodologias pedagógicas e os principais desafios e potencialidades relacionados ao processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais. O tema insere-se no contexto das transformações educacionais impulsionadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, que ampliaram o acesso à educação e favoreceram a consolidação do ensino on-line em diferentes níveis e modalidades. Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, com a análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam o e-learning e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. A partir da revisão da literatura, foi possível discutir aspectos teóricos e pedagógicos relacionados à organização dos ambientes virtuais, às metodologias utilizadas e aos desafios enfrentados no contexto digital. Como conclusão, o estudo evidencia que os ambientes de aprendizagem para o e-learning apresentam elevado potencial para promover a autonomia, a interação e a construção do conhecimento, desde que sejam utilizados de forma planejada e intencional. Assim, ressalta-se a importância do alinhamento entre tecnologia, metodologia pedagógica e mediação docente para garantir a qualidade e a efetividade dos processos educativos on-line.

**Palavras-chave:** Ambientes Virtuais de Aprendizagem. E-Learning. Tecnologias Educacionais. Metodologias Pedagógicas. Ensino On-Line.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze learning environments applied to e-learning, highlighting their concepts, characteristics, pedagogical methodologies, and the main challenges and potentialities related to the teaching-learning process mediated by digital technologies. The theme is situated within the context of educational transformations driven by the advancement of information and communication technologies, which have expanded access to education and fostered the consolidation of online learning across different levels and modalities. To achieve the proposed objective, a qualitative methodology was adopted, based on bibliographic research, including the analysis of books, scientific articles, and academic publications that address e-learning and Virtual

Learning Environments. From the literature review, it was possible to discuss theoretical and pedagogical aspects related to the organization of virtual environments, the methodologies employed, and the challenges faced in the digital context. In conclusion, the study demonstrates that learning environments for e-learning have a high potential to promote autonomy, interaction, and knowledge construction, provided they are used in a planned and intentional manner. Thus, the importance of aligning technology, pedagogical methodology, and instructional mediation is emphasized in order to ensure the quality and effectiveness of online educational processes.

**Keywords:** Virtual Learning Environments. E-Learning. Educational Technologies. Pedagogical Methodologies. Online Education.

## **1 INTRODUÇÃO**

A expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação tem provocado mudanças profundas na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e acessado na sociedade contemporânea. No campo educacional, essas transformações resultaram no fortalecimento do e-learning como modalidade de ensino capaz de ampliar o acesso à educação e flexibilizar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem assumem papel central, pois constituem o espaço onde se organizam os conteúdos, se estabelecem as interações pedagógicas e se desenvolvem as atividades educativas mediadas por tecnologias digitais.

A relevância do tema está associada ao crescimento expressivo da oferta de cursos on-line em instituições públicas e privadas, bem como à necessidade de garantir qualidade pedagógica nesses processos formativos. Os ambientes de aprendizagem para o e-learning não se limitam ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolvem planejamento pedagógico, metodologias adequadas e estratégias de mediação que favoreçam a aprendizagem significativa. Assim, compreender o funcionamento, as potencialidades e os desafios desses ambientes tornam-se fundamental para aprimorar as práticas educacionais e atender às demandas de uma educação cada vez mais conectada e dinâmica.

Este trabalho tem como objetivo analisar os ambientes de aprendizagem aplicados ao e-learning, considerando seus conceitos, características, principais plataformas, metodologias pedagógicas utilizadas e os desafios e potencialidades associados ao ensino on-line. Busca-se, por meio dessa análise, refletir sobre como esses ambientes contribuem para o processo educativo e de que maneira podem ser utilizados de forma mais eficaz

para promover a autonomia, o engajamento e a construção do conhecimento pelos estudantes.

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica. Foram analisadas obras, artigos científicos e publicações acadêmicas que abordam o e-learning, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as metodologias pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Essa abordagem permitiu reunir diferentes perspectivas teóricas e compreender o tema de forma ampla e crítica, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de oferecer subsídios relevantes para a reflexão acadêmica.

O trabalho está estruturado em três partes principais. Na primeira parte, são apresentados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, discutindo-se seus conceitos, características e as principais plataformas utilizadas no contexto educacional. Na segunda parte, aborda-se as metodologias pedagógicas aplicadas ao e-learning, com ênfase nas metodologias ativas, colaborativas e híbridas. Por fim, a terceira parte analisa os desafios e as potencialidades dos ambientes de aprendizagem para o e-learning, destacando aspectos como inclusão digital, engajamento dos estudantes, avaliação da aprendizagem e mediação docente, contribuindo para uma compreensão integrada do tema.

## **2 DESENVOLVIMENTO DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NO E-LEARNING**

### **2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): Conceitos, Características e Principais Plataformas**

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) constituem espaços digitais estruturados com a finalidade de apoiar e mediar processos de ensino e aprendizagem a distância ou híbridos. Esses ambientes integram diferentes recursos tecnológicos que permitem a organização de conteúdos, a comunicação entre participantes e o acompanhamento do desempenho acadêmico. De modo geral, os AVA buscam reproduzir, no meio virtual, elementos essenciais do contexto educacional presencial, adaptando-os às dinâmicas próprias da educação mediada por tecnologias digitais.

Do ponto de vista conceitual, os AVA podem ser compreendidos como sistemas que articulam dimensões pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais. Conforme Moore e Kearsley (2012), a educação a distância depende de estruturas que possibilitem a interação entre alunos, professores e conteúdo, superando a separação física por meio de

recursos digitais. Nesse sentido, os AVA tornam-se fundamentais para garantir a mediação didática e a construção do conhecimento em ambientes on-line.

Entre as principais características dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem destaca-se a flexibilidade espaço-temporal, que permite ao estudante acessar os conteúdos em diferentes horários e locais. Essa característica favorece a autonomia do aprendiz e amplia as possibilidades de personalização do ritmo de estudo. Além disso, os AVA geralmente oferecem interfaces intuitivas, que organizam os materiais didáticos de forma modular, facilitando a navegação e o acompanhamento das atividades propostas.

Outro aspecto relevante dos AVA é a promoção da interação e da comunicação entre os participantes do processo educativo. Ferramentas como fóruns de discussão, chats, videoconferências e mensagens internas possibilitam a troca de experiências e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Segundo Dillenbourg (1999), a interação social é um elemento central para a construção do conhecimento, especialmente em ambientes mediados por tecnologias digitais, nos quais o diálogo assume papel estratégico.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem também se caracterizam pela integração de recursos multimídia, como vídeos, animações, podcasts e objetos de aprendizagem interativos. Esses elementos contribuem para diversificar as estratégias pedagógicas e atender a diferentes estilos de aprendizagem. De acordo com Moran (2015), o uso de múltiplas linguagens nos ambientes digitais amplia o engajamento dos estudantes e favorece uma aprendizagem mais significativa.

No que se refere às plataformas mais utilizadas, o Moodle destaca-se como um dos AVA mais difundidos no contexto educacional, especialmente em instituições públicas e privadas de ensino superior. Trata-se de um software livre que permite ampla customização e oferece diversas ferramentas pedagógicas. Segundo o próprio Moodle (2023), a plataforma foi desenvolvida com base em princípios construtivistas, priorizando a aprendizagem colaborativa e centrada no aluno.

Outras plataformas amplamente utilizadas incluem o Google Classroom, o Canvas e o Blackboard, que se diferenciam quanto à interface, às funcionalidades e ao modelo de licenciamento. Essas soluções buscam integrar os AVA a outros serviços digitais, como armazenamento em nuvem e ferramentas de videoconferência, ampliando a eficiência da gestão educacional e a experiência do usuário. A escolha da plataforma, nesse contexto, deve considerar os objetivos pedagógicos e o perfil dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que a efetividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem não depende apenas da tecnologia empregada, mas também do planejamento pedagógico e da mediação docente. Conforme Almeida (2013), o uso crítico e intencional dos AVA é essencial para que esses ambientes deixem de ser meros repositórios de conteúdos e se tornem espaços dinâmicos de aprendizagem. Assim, os AVA assumem papel estratégico na consolidação do e-learning como modalidade educacional de qualidade.

## **2.2 Metodologias Pedagógicas Aplicadas ao E-learning**

As metodologias pedagógicas aplicadas ao e-learning têm como finalidade central promover aprendizagens significativas em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais. Nesse modelo, o estudante assume papel ativo, enquanto o professor atua como mediador do processo educativo. As estratégias metodológicas precisam considerar aspectos como autonomia, flexibilidade e interação, fundamentais para o êxito da aprendizagem on-line. Dessa forma, o e-learning exige planejamento pedagógico específico, distinto daquele adotado no ensino presencial tradicional.

O construtivismo constitui uma das principais bases teóricas das metodologias utilizadas no e-learning. Essa abordagem compreende a aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento a partir das interações do sujeito com o meio. Conforme Piaget (1976), “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do sujeito” (p. 36), o que reforça a importância de metodologias que estimulem a reflexão, a experimentação e a resolução de problemas em ambientes virtuais.

A aprendizagem colaborativa destaca-se como metodologia amplamente aplicada no e-learning, especialmente por meio de fóruns, wikis e atividades em grupo. Essa abordagem valoriza o diálogo e a troca de experiências entre os estudantes. De acordo com Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa ocorre quando “duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (p. 1), evidenciando que a interação social é elemento essencial mesmo em ambientes educacionais on-line.

Outra metodologia relevante no e-learning é a aprendizagem baseada em problemas (Problem-Based Learning – PBL), que propõe situações desafiadoras como ponto de partida do processo educativo. Essa estratégia estimula o pensamento crítico e a autonomia do estudante. Segundo Barrows (1986), o PBL permite que os alunos

“aprendam a aprender” ao enfrentarem problemas que demandam investigação e tomada de decisões (p. 482), favorecendo a aplicação prática do conhecimento em contextos reais ou simulados.

O ensino híbrido também se consolida como metodologia aplicada ao e-learning, ao combinar momentos de aprendizagem on-line com atividades presenciais ou síncronas e assíncronas. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas e permite maior personalização do ensino. Moran (2015) afirma que “a educação híbrida integra o melhor do presencial com o melhor do digital” (p. 27), potencializando o engajamento e a flexibilidade no processo de aprendizagem.

As metodologias ativas ocupam papel central no e-learning, pois rompem com o modelo transmissivo de ensino e incentivam a participação ativa do estudante. Estratégias como sala de aula invertida, estudos de caso e projetos colaborativos são frequentemente utilizadas. Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas “colocam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem” (p. 4), aspecto fundamental para o sucesso educacional em ambientes virtuais.

A mediação pedagógica do professor ou tutor é essencial para a efetividade das metodologias aplicadas ao e-learning. O docente deve orientar, motivar e acompanhar o estudante ao longo do percurso formativo. Moore e Kearsley (2012) destacam que a presença pedagógica reduz a distância transacional e fortalece o vínculo educacional, uma vez que “o diálogo é um elemento-chave na educação a distância” (p. 128).

Por fim, a escolha das metodologias pedagógicas no e-learning deve estar alinhada aos objetivos educacionais, ao perfil dos estudantes e às características tecnológicas do ambiente virtual. Mais do que a simples utilização de recursos digitais, é necessário um planejamento pedagógico intencional e coerente. Assim, as metodologias aplicadas ao e-learning contribuem para a construção de práticas educacionais inovadoras, colaborativas e centradas na aprendizagem.

### **2.3 Desafios e Potencialidades dos Ambientes de Aprendizagem Para o E-Learning**

Os ambientes de aprendizagem voltados ao e-learning apresentam inúmeras potencialidades, especialmente no que se refere à ampliação do acesso à educação. A possibilidade de estudar em diferentes tempos e espaços rompe com limitações do ensino presencial tradicional e favorece a inclusão educacional. Nesse sentido, o e-learning

contribui para a democratização do conhecimento ao permitir que sujeitos de distintas realidades participem de processos formativos mediados por tecnologias digitais.

Entre as principais potencialidades dos ambientes virtuais de aprendizagem destaca-se a flexibilidade espaço-temporal, que possibilita maior autonomia ao estudante. Moore e Kearsley (2012) afirmam que a educação a distância promove a independência do aluno, desde que existem mecanismos adequados de acompanhamento pedagógico. Para os autores, “a autonomia do aprendiz é um elemento central na educação a distância” (Moore & Kearsley, 2012, p. 102), reforçando a importância de ambientes bem estruturados.

A diversidade de recursos tecnológicos constitui outra potencialidade significativa dos ambientes de aprendizagem para o e-learning. Ferramentas como vídeos, fóruns, quizzes interativos e objetos de aprendizagem multimídia ampliam as possibilidades pedagógicas. Moran (2015) destaca que “as tecnologias digitais ampliam as formas de ensinar e aprender” (p. 41), permitindo maior engajamento e adaptação às diferentes formas de aprender dos estudantes.

A interação e a colaboração também se configuram como aspectos positivos desses ambientes, pois favorecem a construção coletiva do conhecimento. Atividades colaborativas estimulam o diálogo e o compartilhamento de experiências. Conforme Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa ocorre quando os participantes “constroem conhecimento juntos por meio da interação” (p. 8), evidenciando que o ambiente virtual pode ser tão interativo quanto o presencial, quando bem planejado.

Apesar dessas potencialidades, os ambientes de aprendizagem para o e-learning enfrentam desafios importantes, sendo a exclusão digital um dos mais relevantes. A falta de acesso à internet de qualidade e a dispositivos tecnológicos adequados limita a participação de muitos estudantes. Kenski (2012) alerta que “o acesso desigual às tecnologias compromete as oportunidades educacionais” (p. 67), tornando esse fator um obstáculo para a efetividade do e-learning.

Outro desafio recorrente é o engajamento e a permanência dos estudantes nos cursos on-line. A ausência de contato físico pode gerar sentimentos de isolamento, impactando negativamente a motivação. Moore e Kearsley (2012) explicam que a redução do diálogo aumenta a distância transacional e prejudica a aprendizagem, afirmando que “a interação é essencial para minimizar o sentimento de isolamento do aluno” (p. 130).

A avaliação da aprendizagem no e-learning também apresenta desafios específicos, especialmente no que se refere à confiabilidade e ao acompanhamento contínuo do desempenho discente. Embora as plataformas ofereçam diversos instrumentos avaliativos, é necessário ir além de testes objetivos. Segundo Luckesi (2011), “avaliar é um ato de investigação da qualidade da aprendizagem” (p. 173), o que exige práticas avaliativas formativas e reflexivas também nos ambientes digitais.

Por fim, o aproveitamento das potencialidades e a superação dos desafios dos ambientes de aprendizagem para o e-learning dependem diretamente do planejamento pedagógico e da formação docente. Almeida (2013) ressalta que o sucesso do ensino on-line está associado à intencionalidade pedagógica, destacando que “as tecnologias só produzem mudanças educacionais quando integradas a projetos pedagógicos consistentes” (p. 54). Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem consolidam-se como espaços promissores quando utilizados de forma crítica e planejada.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os objetivos propostos neste estudo foram atendidos à medida que se realizou uma análise abrangente dos ambientes de aprendizagem aplicados ao e-learning, contemplando seus conceitos, características, metodologias pedagógicas e os principais desafios e potencialidades. A discussão permitiu compreender como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem funcionam como espaços estruturantes do processo educativo on-line, evidenciando a importância da integração entre recursos tecnológicos, planejamento pedagógico e mediação docente para favorecer a aprendizagem.

Além disso, ao abordar as metodologias pedagógicas e os desafios associados ao e-learning, o trabalho possibilitou identificar fatores que contribuem para a efetividade desses ambientes, como a promoção da autonomia discente, a interação colaborativa e o uso intencional das tecnologias digitais. Dessa forma, o estudo alcançou seu objetivo de analisar criticamente o papel dos ambientes de aprendizagem no e-learning, oferecendo subsídios para a reflexão sobre práticas educacionais mais qualificadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. E. B. (2013). *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, 39(1), 15–32.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papirus.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (22<sup>a</sup> ed.). Cortez.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Moodle. (2023). *About Moodle*. <https://moodle.org>
- Moran, J. M. (2015). *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje*. In L. Bacich,
- Tanzi Neto & F. M. Trevisani (Orgs.), *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27–45). Penso.
- Piaget, J. (1976). *A epistemologia genética*. Vozes.

**Capítulo 5**  
**IMPLEMENTANDO A METODOLOGIA DE INSTRUÇÃO ENTRE**  
**PARES EM AMBIENTES PRESENCIAIS E ONLINE**  
**Jussara Silva dos Santos**

*DOI: 10.29327/5834931.1-5*

# IMPLEMENTANDO A METODOLOGIA DE INSTRUÇÃO ENTRE PARES EM AMBIENTES PRESENCIAIS E ONLINE

*Jussara Silva dos Santos*

*Master of Science in Emergent Technologies in Education*

*MUST University*

## RESUMO

No contexto educativo atual, é consenso que os métodos convencionais de ensino têm enfrentado uma realidade que exige novas demandas das instituições educacionais. Diante disso, surgem como opções as abordagens ativas de ensino, que propõem um maior engajamento do aluno em seu processo de aprendizagem, além de uma distribuição mais equitativa do espaço na sala de aula. Entre essas abordagens, o presente artigo destaca a metodologia de ensino baseada na Instrução entre Pares, que tem demonstrado resultados promissores nos processos de ensino e aprendizagem, bem como no aumento do interesse dos alunos pelo conhecimento através da troca de informações e experiências em sala de aula. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar como a metodologia da Instrução entre Pares pode beneficiar a formação profissional dos estudantes tanto no ensino presencial quanto no *on line*. Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo, com análise qualitativa de conteúdo, dividida em algumas etapas: preparação do material para análise, exploração do material, inferência e interpretação dos dados. Deve-se ressaltar ainda que, o levantamento de referências teóricas de obras e artigos relacionados com o tema pesquisado, bem como o frequente diálogo entre tais autores, permite conhecer, compreender e analisar as concepções teóricas já existentes sobre as características do currículo brasileiro, suas potencialidades e desafios.

**Palavras-chave:** Educação. Metodologias Ativas. Instrução entre Pares.

## ABSTRACT

In the current educational context, there is a consensus that conventional teaching methods have faced a reality that requires new demands from educational institutions. In view of this, active teaching approaches emerge as options, which propose greater student engagement in their learning process, in addition to a more equitable distribution of space in the classroom. Among these approaches, this article highlights the teaching methodology based on Peer Instruction, which has demonstrated promising results in the teaching and learning processes, as well as increasing students' interest in knowledge through the exchange of information and experiences in the classroom. From this perspective, the objective of this research is to analyze how the Peer Instruction methodology can benefit the professional training of students in both face-to-face and online teaching. To this end, descriptive research was carried out, with qualitative content analysis, divided into some stages: preparation of the material for analysis, exploration of

the material, inference and interpretation of the data. It should also be noted that the survey of theoretical references of works and articles related to the researched topic, as well as the frequent dialogue between such authors, allows us to know, understand and analyze the already existing theoretical conceptions about the characteristics of the Brazilian curriculum, its potentials and challenges.

**Keywords:** Education. Active Methodologies. Peer Instruction.

## **1 INTRODUÇÃO**

Educadores de diversas áreas de ensino têm observado uma disparidade entre o ensino e a aprendizagem nos contextos escolares e universitários. Recentemente, a má formação dos alunos e seu desinteresse e desmotivação no processo de aprendizagem têm sido um tema central no campo da educação, destacando a ineficácia do atual modelo educacional. Atribui-se isso à ausência de diálogo, à verticalidade e à unilateralidade na relação entre alunos e professores. O método tradicional de ensino, ainda amplamente utilizado, baseia-se na transmissão de informações do professor para os alunos, resultando em passividade e falta de estímulo mental e físico, perpetuando práticas pedagógicas monótonas e acríticas.

Diante desse contexto, surge uma realidade mais globalizada, conectada e dinâmica, influenciada pelos novos meios de comunicação e pela complexidade das relações sociais, políticas e econômicas contemporâneas. A internet e a disponibilidade de livros e manuais didáticos em diversas instituições têm iniciado um processo de democratização do conhecimento, embora ainda insuficiente. Assim, a educação formal enfrenta o desafio de reestruturar sua organização, currículo, metodologias e relações de ensino e aprendizagem para atender às demandas da comunidade escolar, do mercado de trabalho e da sociedade.

A comunidade escolar há anos tem debatido a necessidade de uma educação que promova a criticidade e autonomia dos alunos. O mercado de trabalho agora exige profissionais proativos e adaptáveis, o que contrasta com o sistema educacional atual. A sociedade também reconhece cada vez mais a inadequação do ensino tradicional em fornecer formação para que os indivíduos estabeleçam objetivos e planos de desenvolvimento.

Superar o modelo tradicional de ensino e aprendizagem não é tarefa fácil e não possui uma solução única, pois as realidades institucionais, bem como as experiências dos alunos e professores, variam. O que é ensinado é tão importante quanto como é ensinado,

pois as relações em sala de aula podem influenciar aspectos fundamentais do aluno, como autoconfiança, responsabilidade e cooperação. Este artigo visa investigar como a metodologia da Instrução entre Pares pode contribuir para a formação profissional dos estudantes, refletindo sobre a relação entre ensino e aprendizagem, especialmente o papel do professor como orientador e facilitador do processo educativo.

Para tal, será realizada uma revisão da literatura na área, explorando os conceitos e instrumentos das metodologias ativas de ensino, seguida da apresentação do método Instrução entre Pares, detalhando seus objetivos, finalidades e procedimentos. Posteriormente, será realizada uma análise da aplicação desse método em ambientes escolares presenciais e *on line*, buscando reconhecer as contribuições e desafios encontrados ao utilizar a Instrução entre Pares como estratégia didática. As questões norteadoras deste estudo incluem: o que é a metodologia ativa de ensino Instrução entre Pares e, quais as vantagens para os processos de ensino e de aprendizagem? Como utilizar essa metodologia ativa em aulas presenciais e on line?

## **2 A RELEVÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO**

### **2.1 Conceituando a Metodologia Instrução Entre Pares**

Em resposta aos desafios educacionais atuais, escolas e universidades estão adotando novos modelos de ensino e aprendizagem, promovendo uma relação mais prática entre teoria e prática profissional. As metodologias ativas, contrapondo-se ao modelo tradicional centrado na figura do professor como orador, incentivam a realização de atividades que desenvolvam habilidades de comunicação, investigação e iniciativa nos alunos. Segundo Pinto et al. (2012, p. 79), “algumas das metodologias ativas de aprendizagem são: a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem entre pares (*peer instruction*), bem como a utilização de métodos de caso e simulações.”

Ademais, as abordagens ativas apresentam um grande potencial, pois permitem que os alunos assumam o papel central, com envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, criando sob orientação do professor (Moran, 2018). A combinação dessas abordagens com modelos mais flexíveis oferece contribuições significativas para a criação de soluções adequadas aos estudantes atuais. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

destacam a necessidade de os cursos de formação inicial de professores seguirem princípios pedagógicos, tais como:

o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019, p. 5).

Essa integração possibilita diferentes modalidades de aprendizado, incluindo a construção individual do conhecimento, em que cada aluno traça seu próprio percurso. Na aprendizagem em grupo, os alunos ampliam seus conhecimentos por meio da interação e compartilhamento de atividades e saberes com seus colegas; enquanto na aprendizagem tutorial, eles são orientados por pessoas mais experientes. Nesse contexto, destacam-se iniciativas práticas, atividades desenvolvidas, capacidade de reflexão e sistematização a partir das atividades propostas, enfatizando a perspectiva individual ou coletiva.

A sugestão de Bruner (2006) destaca que, para promover um aprendizado efetivo, é fundamental não apenas garantir o envolvimento e comprometimento dos alunos, mas também adotar metodologias ativas que incorporem representações do mundo real e sejam exploradas por meio de narrativas. Isso significa que a educação deve ir além da simples transmissão de informações, buscando envolver os alunos em processos de construção de significado por meio da interação com o conteúdo e as histórias que o contextualizam.

Sob esta ótica, em 1997, Eric Mazur, pesquisador e professor de física na Universidade de Harvard, introduziu um novo conceito de ensino interativo denominado Instrução entre Pares durante uma conferência. Ele criticou a abordagem tradicional de ensino, que muitas vezes se limita a repetir informações já disponíveis em livros didáticos, destacando suas observações de que tais métodos não estavam promovendo uma aprendizagem efetiva entre seus alunos. Mazur refletiu sobre a prática comum de ensino, na qual professores e alunos acreditavam estar ensinando e aprendendo, respectivamente, apenas pela transferência de definições e conceitos do quadro para o caderno dos alunos, uma prática que ele considerou ineficiente e ultrapassada.

Além disso, o pesquisador argumentou que a persistência deste método de ensino é mais por costume do que eficácia, apontando que se originou em uma época em que o

acesso ao material impresso era restrito e muitos indivíduos não possuíam habilidades de leitura adequadas. Em contrapartida, sugeriu uma mudança radical: que a exposição inicial ao conteúdo do curso deveria ser feita através da leitura prévia dos alunos, permitindo que o tempo em sala de aula fosse dedicado a esclarecer dúvidas, discutir o material de forma mais profunda e conectar teorias com a prática.

Desta feita, a abordagem de Instrução entre Pares proposta por Mazur promove uma interação mais dinâmica entre os alunos e entre aluno e professor, encorajando discussões e trocas de ideias em sala de aula. Nesse modelo, os alunos são incentivados a se preparar antes das aulas, lendo e refletindo sobre o material, para então explorar o conteúdo de forma ativa e colaborativa durante as aulas. Esse método não apenas valoriza a participação ativa dos alunos, mas também reconhece a importância de diferentes perspectivas e métodos de explicação, facilitando a compreensão de conceitos complexos.

Mazur destaca ainda que o sucesso da Instrução entre Pares depende do engajamento tanto dos professores quanto dos alunos, e que é crucial introduzir e discutir a metodologia e seus objetivos desde o início do curso. Essa abordagem colaborativa visa transformar o aprendizado em um processo mais interativo e enriquecedor, em que o conhecimento é construído coletivamente. Nesse método, os estudantes têm mais liberdade para discutir os testes conceituais propostos pelo professor durante as aulas. A dinâmica da aula segue os seguintes passos:

O professor faz uma explanação oral, que dura cerca de 15 minutos, sobre os pontos mais importantes do tema em questão.

Em seguida, é aplicado um teste conceitual de múltipla escolha relacionado ao tema da explanação. Os alunos refletem individualmente sobre o teste, em silêncio, por 1 a 2 minutos.

Cada aluno escolhe a opção que considera correta e registra sua resposta, que é mostrada ao professor. Se menos de 30% da turma acertar, o professor repete a explicação.

Se entre 30% e 70% dos alunos acertarem, abre-se espaço para discussão entre eles. Em duplas ou pequenos grupos, os estudantes são incentivados a debater suas respostas por 2 a 4 minutos. Se mais de 70% acertarem, o professor explica rapidamente a resposta correta e propõe outro teste conceitual sobre o mesmo tema.

Depois da discussão, os alunos registram novamente suas respostas, que podem ter sido influenciadas pela interação com os colegas, e as mostram ao professor. Espera-

se que, após a interação, mais de 70% das respostas estejam corretas. Então, o professor passa para outro teste conceitual, repetindo os procedimentos enquanto houver tempo disponível.

A estrutura da aula é guiada pelos questionamentos levantados nos testes conceituais, como definido por Mazur. Portanto, é crucial escolher cuidadosamente os testes utilizados. Para auxiliar nessa seleção, o professor pode recorrer a várias fontes, como vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), garantindo que os testes abordem os conceitos-chave do tópico em estudo e sejam desafiadores o suficiente para despertar o interesse dos alunos. Para Moran (2018), na metodologia em questão, o papel do professor é guiar e atuar como mediador dos alunos, mantendo sempre o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

## **2.2 Instrução entre Pares: Transformando o Aprendizado no Ensino Presencial e *On line***

A metodologia de Instrução entre Pares (IEP) vem se destacando como uma abordagem eficaz para promover um aprendizado mais profundo e engajado, tanto em ambientes presenciais quanto *on line*. Originada nas ciências exatas, especialmente na física, essa metodologia propõe um modelo de ensino que incentiva os alunos a ensinarem reciprocamente, promovendo um aprendizado colaborativo que beneficia tanto o tutor quanto o aprendiz. De acordo com Moreira & Ferreira (2017, p. 4), “o *Peer Instruction* é um método que pode ser utilizado em todas as turmas, independentemente do tamanho, e com todos os conteúdos. O que ocorre é planejamento e adaptação para que se tenha eficácia.”

A Instrução entre Pares pode ser adaptada e aplicada em diferentes modalidades de ensino, por exemplo: na modalidade presencial, a Instrução entre Pares pode ser implementada seguindo uma estrutura básica que começa com uma breve exposição teórica pelo professor, seguida de uma questão desafiadora relacionada ao tema. Os alunos primeiro tentam resolver individualmente, depois em pares ou pequenos grupos, discutindo e confrontando suas ideias e respostas. Ao final, uma sessão plenária permite que as diferentes soluções sejam apresentadas e debatidas, com o professor esclarecendo dúvidas e conceitos:

A metodologia do “*peer instruction*” (numa tradução livre, “instrução entre pares”), proposta pelo Professor Eric Mazur, professor de Física da

Universidade de Harvard, prima pelo entendimento e aplicabilidade dos conceitos, utilizando-se da discussão entre os alunos. O professor Mazur defende que o entendimento e apreensão conceitual é o primeiro passo da aquisição do conhecimento de determinada área. Se os alunos têm domínio conceitual, é preciso desenvolver suas habilidades em aplicá-lo nas situações práticas – que é, na realidade, o esperado do profissional em sua atuação (Pinto et al., 2012, p. 80).

Outrossim, o ambiente presencial oferece uma oportunidade única para observar as interações entre os alunos, facilitando a identificação de conceitos mal compreendidos. O professor pode intervir de forma pontual, promovendo reflexões que aprofundem o entendimento dos alunos sobre o tema. Além de possibilitar o uso de diversos recursos didáticos, como quadros, *flashcards* e até aplicativos de *smartphone* podem ser incorporados para enriquecer a experiência de aprendizado, permitindo uma variedade de estímulos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem.

Por sua vez, em ambientes *on line*, o professor pode encarar as múltiplas plataformas digitais como aliadas, por fornecerem ferramentas de colaboração como fóruns, *chats* e videoconferências, que se tornaram essenciais. Estas tecnologias permitem a realização de discussões em tempo real ou assíncronas, mantendo a essência da Instrução entre Pares. Nesse sentido, para manter o engajamento dos alunos *on line*, é crucial propor atividades dinâmicas e interativas. Isso pode incluir *quizzes on line*, nos quais os alunos primeiro respondem individualmente e depois discutem suas respostas em pequenos grupos virtuais, usando salas de bate-papo ou videochamadas para chegar a um consenso.

Por conseguinte, a avaliação contínua e o *feedback* imediato são componentes chave para o sucesso da IEP *on line*. Ferramentas de *quiz* que oferecem *feedback* automático e sistemas de *clickers* virtuais podem ser utilizados para coletar respostas dos alunos, proporcionando uma base para discussões posteriores. Além disso, deve-se ressaltar que, independentemente da modalidade, é fundamental preparar os alunos para essa metodologia, enfatizando a importância da participação ativa, da leitura prévia e da disposição para discutir e questionar.

Com o uso das metodologias ativas, o papel do professor se transforma, de transmissor de conhecimento, para facilitador da aprendizagem. É essencial, portanto, adotar uma postura flexível, adaptando-se às necessidades dos alunos e ao fluxo das discussões. A avaliação deve considerar não apenas o resultado, mas também o processo de aprendizagem. A participação nas discussões, a capacidade de argumentação e a

evolução do pensamento crítico são aspectos tão importantes quanto as respostas corretas.

Em suma, a Instrução entre Pares representa uma metodologia versátil que pode ser adaptada tanto para aulas presenciais quanto *on line*, promovendo um aprendizado mais ativo, colaborativo e significativo. Com o uso adequado de estratégias e ferramentas, é possível superar os desafios de cada modalidade, oferecendo aos alunos uma experiência educacional enriquecedora e transformadora.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As abordagens ativas de ensino e aprendizagem representam uma significativa evolução no contexto escolar. Há décadas, a crítica sobre uma educação sem diálogo, hierárquica e unilateral é amplamente compartilhada pela comunidade escolar. A superação desse modelo, por meio do diálogo, cooperação e autonomia dos alunos, emerge como a proposta mais eficaz e adequada à realidade dos estudantes, professores, mercado de trabalho e sociedade em geral. Neste contexto, as aulas presenciais se beneficiam da aplicação de metodologias ativas ao proporcionar experiências imersivas e interativas, que favorecem a construção de conhecimento significativo e a promoção de habilidades socioemocionais. Por outro lado, no ambiente *on line*, essas metodologias possibilitam a flexibilidade necessária para atender às demandas de um mundo digital, permitindo uma aprendizagem personalizada e acessível, que transcende as barreiras físicas e geográficas.

Entretanto, é importante salientar que para que as abordagens ativas tenham impacto conforme sua intenção, é essencial que os participantes do processo as compreendam, reconheçam seu potencial pedagógico e estejam intelectual e afetivamente disponíveis para trabalhar conforme a proposta. Diversas condições, tanto do professor quanto dos alunos e do ambiente escolar, podem dificultar ou impedir essa integração. Mas, um cenário favorável à integração de narrativas e representações do mundo real nas aulas presenciais e *on line* contribui para uma educação mais contextualizada e relevante, preparando os alunos para compreender e enfrentar os desafios do mundo real. Ao conectar o conhecimento às experiências e perspectivas dos alunos, essas metodologias ativas estimulam a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade.

Em suma, a adoção de metodologias ativas que incorporam narrativas e representações do mundo real se mostra fundamental tanto para aulas presenciais quanto para o ambiente *on line* dentro do atual modelo educacional inserido no espaço tecnológico. E nesse sentido, o presente artigo enuncia suas conclusões, destacando tanto as contribuições quanto os desafios enfrentados na implementação de um novo método de ensino e aprendizagem em sala de aula. A partir do método de Instrução entre Pares, é possível observar melhorias na dinâmica da aula, nos resultados de compreensão do conteúdo e no interesse dos alunos pelo processo educativo. No entanto, os desafios residem na familiarização do professor e dos alunos com metodologias tradicionais, o que resulta em resistência à mudança e às novas responsabilidades.

Apesar dos desafios, a implementação da metodologia ativa de Instrução entre Pares mostra-se como uma experiência consideravelmente diferente das aulas tradicionais. Conclui-se, portanto, que os desafios enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores devem ser superados com dedicação e colaboração, visto que essa primeira incursão metodológica já demonstra o potencial transformador de uma nova abordagem educacional em sala de aula.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e em teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 11 – número 2 – 2020 institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Bruner, J. (2006). Sobre a teoria da instrução. São Paulo: PH Editora.

Ferreira, E. D. & Moreira, F. K. (2017). Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789>

[/181135/102\\_00146.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181135/102_00146.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso.

Pinto, A. S. S., Bueno, M. R. P., Silva, M. A. F. A., Sellmann, M. Z. & Koehler, S. M. F. (2012). Inovação Didática – Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com “Peer Instruction”. [https://www.fatecead.com.br/ativas/parte09/texto09\\_01.pdf](https://www.fatecead.com.br/ativas/parte09/texto09_01.pdf)

**Capítulo 6**  
**A LITERATURA COMO EXPRESSÃO DE VALORES: DA**  
**MOTIVAÇÃO À INTERPRETAÇÃO NOS ENCONTROS**  
**FORMATIVOS DA DRE MATUPÁ**  
**Karina Costa Paes de Sousa**

*DOI: 10.29327/5834931.1-6*

# A LITERATURA COMO EXPRESSÃO DE VALORES: DA MOTIVAÇÃO À INTERPRETAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS DA DRE MATUPÁ

*Karina Costa Paes de Sousa*

*Doutorado em Letras*

*Universidade do Estado de Mato Grosso*

## **RESUMO**

Este artigo apresenta uma oficina durante a Formação em Serviço do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) do Estado de Mato Grosso que aconteceu no ano de dois mil e vinte e quatro, com foco na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O SEE prevê formações bimestrais para os professores, consideradas fundamentais para o alcance dos objetivos do projeto, ao promover a articulação contínua entre teoria e prática pedagógica, a partir de um desenho formativo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). A formação foi mediada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) junto aos formadores da área de Linguagem de cada polo das Diretorias Regionais de Educação (DRE). Com carga horária total de dezesseis horas, a formação é posteriormente condensada em encontros de quatro horas destinados aos professores das escolas de cada polo, que posteriormente alcançaria os alunos nas salas de aula, abordando temáticas definidas a partir das fragilidades identificadas nas avaliações educacionais internas e externas. O polo de Matupá localiza-se a aproximadamente setecentos quilômetros da capital Cuiabá e abrange sete municípios — Matupá, Guarantã do Norte, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte, Nova Guarita e Marcelândia — contemplando um total de vinte e sete escolas estaduais. O recorte temático deste artigo centra-se na literatura, compreendida como um direito fundamental, conforme defende Antônio Candido em *O direito à literatura*. Para o autor, o acesso à literatura deve ser entendido como parte da formação humana, ultrapassando a concepção de privilégio e contribuindo para a construção de sujeitos críticos e sensíveis. Nesse sentido, para estudantes em processo de formação, o texto literário configura-se como uma importante ferramenta de desenvolvimento da alteridade, possibilitando a compreensão de realidades, valores e experiências que muitas vezes ainda não foram vivenciadas em seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Letramento literário, Ensino de Literatura.

## **ABSTRACT**

This article presents a workshop conducted during the In-Service Training of the Structured Education System (SEE) of the State of Mato Grosso, which took place in 2024, focusing on the subject of Portuguese Language in the final years of Elementary School. The SEE provides for bimonthly training sessions for teachers, considered fundamental to achieving the project's objectives, by promoting the continuous articulation between theory and pedagogical practice, based on a training design developed by the State

Department of Education (SEDUC). The training was mediated by the Getúlio Vargas Foundation (FGV) together with the language area trainers from each of the Regional Education Directorates (DRE) hubs. With a total workload of sixteen hours, the training is subsequently condensed into four-hour meetings for teachers from the schools in each hub, which would later reach students in the classrooms, addressing themes defined based on the weaknesses identified in internal and external educational assessments. The Matupá region is located approximately seven hundred kilometers from the capital Cuiabá and encompasses seven municipalities — Matupá, Guarantã do Norte, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte, Nova Guarita, and Marcelândia — including a total of twenty-seven state schools. The thematic focus of this article centers on literature, understood as a fundamental right, as defended by Antônio Candido in *\*The Right to Literature\**. For the author, access to literature should be understood as part of human formation, transcending the concept of privilege and contributing to the construction of critical and sensitive individuals. In this sense, for students in the process of education, the literary text is an important tool for developing otherness, enabling the understanding of realities, values, and experiences that have often not yet been lived in their daily lives.

**Keywords:** Teacher Training, Literary Literacy, Literature Teaching.

## **INTRODUÇÃO**

A formação continuada de professores constitui um elemento essencial para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da educação pública. No estado de Mato Grosso, essa perspectiva é reforçada por meio das políticas educacionais que organizam momentos sistemáticos de estudo e reflexão sobre a prática docente. Conforme estabelece a Portaria nº 688/2025/GS/SEDUC/MT, 40% da hora-atividade do professor deve ser destinada à formação em serviço, garantindo um espaço institucionalizado para o aprofundamento teórico, o planejamento coletivo e a análise das práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2026), esse tempo formativo possibilita que os docentes realizem formação em serviço, revisitem metodologias de ensino, compartilhem experiências e desenvolvam estratégias pedagógicas mais eficazes para responder às demandas do processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a formação em serviço configura-se como um espaço de construção coletiva de conhecimento, no qual teoria e prática se articulam de modo permanente, constituindo um elemento essencial para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da educação pública. Nesse processo, o professor assume também o papel de pesquisador de sua própria prática. Como destaca Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 29).

No âmbito da área de Linguagens, uma das fragilidades identificadas nas avaliações educacionais do segundo semestre de 2024 refere-se à habilidade EF69LP44, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que envolve a capacidade de inferir valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo diferentes visões de mundo e compreendendo o contexto histórico e social de produção das obras. Tal habilidade exige não apenas o domínio de estratégias de leitura, mas também o desenvolvimento da sensibilidade interpretativa e da reflexão crítica por parte dos estudantes.

Nesse contexto, o trabalho com a literatura assume um papel fundamental no processo educativo. Conforme defende Antonio Candido (2004), a literatura desempenha uma função humanizadora, pois permite ao indivíduo organizar emoções, ampliar sua compreensão da realidade e entrar em contato com experiências humanas diversas. Para o autor, o acesso à literatura não deve ser entendido como privilégio, mas como um direito fundamental, uma vez que contribui para a formação ética, cultural e sensível dos sujeitos.

Conforme defende o crítico Antônio Candido, a literatura é um direito fundamental por seu caráter humanizador. Ao organizar as emoções humanas em palavras, o texto literário possibilita ao aluno compreender sentimentos como luto, amor e frustração de maneira segura, reflexiva e educativa. Nesse sentido, Candido afirma que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque por meio dela o homem se humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Além disso, o ensino da literatura na escola exige práticas pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos por parte do leitor. Nesse sentido, Cosson (2014) propõe o conceito de letramento literário, compreendido como o processo de apropriação da literatura enquanto prática social e experiência estética. Para o autor, a formação do leitor literário demanda metodologias específicas capazes de promover a interação entre leitor, texto e contexto sociocultural.

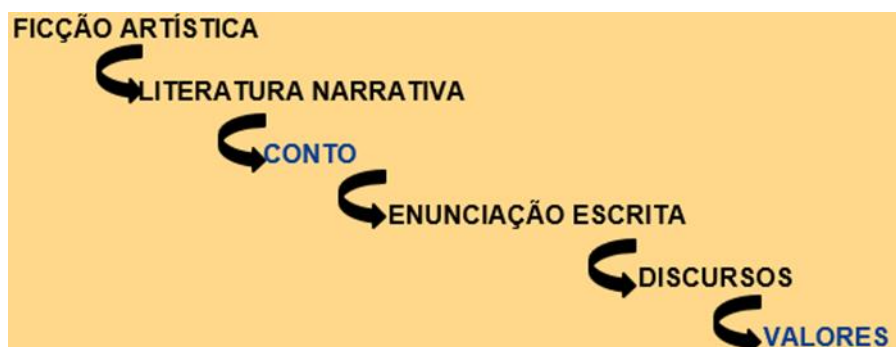
Diante dessas perspectivas, este artigo apresenta e analisa uma experiência formativa realizada durante a Formação em Serviço do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) do Estado de Mato Grosso, desenvolvida com professores da área de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no polo da Diretoria Regional de Educação de Matupá. A proposta formativa teve como objetivo trabalhar o texto literário como instrumento de reflexão sobre valores sociais, culturais e humanos, utilizando como base metodológica a Sequência Básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson.

A atividade foi estruturada a partir da leitura do conto *As cocadas*, de Cora Coralina, buscando estabelecer conexões entre literatura, memória e experiências culturais dos participantes. Ao mobilizar elementos do cotidiano, como a alimentação e as lembranças afetivas associadas à culinária, procurou-se criar um ambiente de leitura que favorecesse a identificação dos leitores com o texto literário e ampliasse as possibilidades de interpretação e reflexão.

Assim, este trabalho busca refletir sobre o potencial da literatura como ferramenta formativa no contexto da formação docente, destacando a importância da mediação pedagógica na construção de práticas de leitura que contribuam para o desenvolvimento da sensibilidade, da alteridade e da compreensão dos valores presentes nas obras literárias.

## **METODOLOGIA**

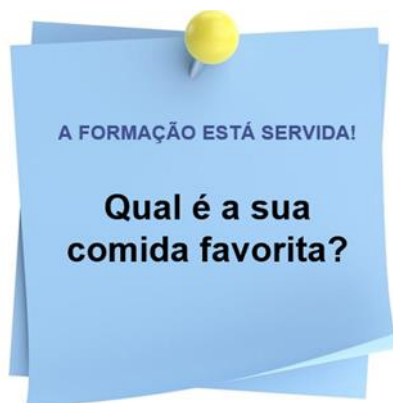
A formação teve início com a pergunta “O que é um conto?”. Após ouvir as respostas e as discussões, apresentamos, por meio da televisão, a definição do gênero trabalhado: o conto é uma narrativa curta que condensa e potencializa, em seu espaço limitado, as possibilidades da ficção. Trata-se de uma história completa, estruturada a partir de uma única célula dramática, com um só conflito e uma única ação central, contando, em geral, com poucas personagens, em função das unidades de ação, tempo e espaço.



Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024.

Para dar um embasamento teórico as explicações passamos um vídeo < <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E> > onde Antônio Candido fala sobre o direito à literatura, que, para ele, é uma necessidade fundamental experimentada em todas as sociedades.

Passamos para a pergunta: Qual é sua comida favorita?



Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024

O letramento literário pode ser definido como o processo de apropriação da literatura enquanto prática social. Não se trata apenas de saber ler um texto ou decodificar uma história, mas de desenvolver a capacidade de interagir com a obra de forma estética, crítica e humana. Nesse sentido, Cosson afirma que “o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e experiência estética, permitindo ao leitor construir sentidos e participar de uma comunidade interpretativa” (COSSON, 2014, p. 17).

A sequência básica é um procedimento didático-metodológico proposto por Rildo Cosson para o letramento literário, estruturado em quatro passos essenciais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa metodologia visa mediar o contato entre o aluno e a obra literária de forma organizada, promovendo a construção conjunta de sentidos.

Como essa sequência possui quatro etapas, assim também se estrutura as atividades de intervenção em sala de aula. A primeira etapa recebe o nome de “Motivação” e, como a própria nomenclatura indica, é o momento de motivar o aluno para receber a obra literária. Nas palavras do criador:

A atividade foi pensada de forma a seguir os moldes da Sequência Básica de Cosson (2014) que assim descreve essa abordagem: “O caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de literatura em sequências exemplares [...] O nosso objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (2014, p. 48).

### **MOTIVAÇÃO: TODA COMIDA TEM HISTÓRIA**

Como essa sequência possui quatro etapas, assim também se estrutura as atividades de intervenção em sala de aula. A primeira etapa recebe o nome de “Motivação”

e, como a própria nomenclatura indica, é o momento de motivar o aluno para receber a obra literária. Nas palavras do criador:

As motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos que o elemento lúdico que elas contém ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária [...] É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON, 2014, p. 56)

Para essa etapa, mostramos que desde os primórdios da humanidade, a história da alimentação confunde-se com a própria história do ser humano. Ingredientes, técnicas e modos de preparo atravessaram o tempo, transformando-se, adaptando-se e adquirindo novos significados conforme as culturas se constituíam. É impossível determinar quem foi o primeiro indígena a utilizar a mandioca, o primeiro francês a elaborar o queijo camembert ou o primeiro português a consumir o bacalhau. Essas práticas não surgem de um único gesto fundador, mas de processos coletivos e históricos que se perpetuam pela experiência e pela memória.

Estima-se que, há cerca de um milhão de anos, algum australopithecus tenha percebido que a carne submetida ao fogo tornava-se mais saborosa e mais fácil de digerir. Com o passar do tempo, seus descendentes descobriram que a combinação de alimentos, folhas e grãos em recipientes potencializava sabores e propriedades nutritivas, inclusive no caldo resultante dessas misturas. Nesse sentido, como afirma Gabriel Bolaffi, em *A saga da comida*, a cozinha configura-se como “um constante devir de antigas tradições e contemporâneas inovações”, que se entrelaçam por meio do saber, da arte e do bom senso.

Essa dimensão cultural da alimentação também foi analisada pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, que, a partir de 1964, iniciou a trilogia *O cru e o cozido*. Ao estudar sociedades indígenas, o autor propôs que o domínio do fogo representou um marco fundamental no desenvolvimento cultural humano. Para Lévi-Strauss, as sociedades organizam-se simbolicamente a partir de um tripé alimentar — o cru, o cozido e o podre —, compreendendo a cozinha como uma linguagem. Assim, cada cultura codifica seus valores, crenças e identidades por meio da comida, tornando-a um elemento profundamente vinculado à memória coletiva e às práticas sociais.

Dessa forma, ao refletir sobre a comida como expressão cultural e afetiva, abre-se espaço para que o leitor reconheça suas próprias vivências e memórias, estabelecendo uma relação pessoal com o tema que será aprofundado ao longo da leitura.

**Que comida mais ativa a sua memória a ponto de, quando visto ou degustado, despertar lembrança de fatos ou de sentimentos?**

Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024

**INTRODUÇÃO: MUSEU CASA CORA CORALINA**

Já a segunda etapa, nomeada de “Introdução” corresponde “a apresentação do autor e da obra” (2014, p. 57). Apesar de se constituir uma tarefa simples, o autor destaca que o professor deve ter alguns cuidados durante esse processo:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...] Quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (2014, p. 57).

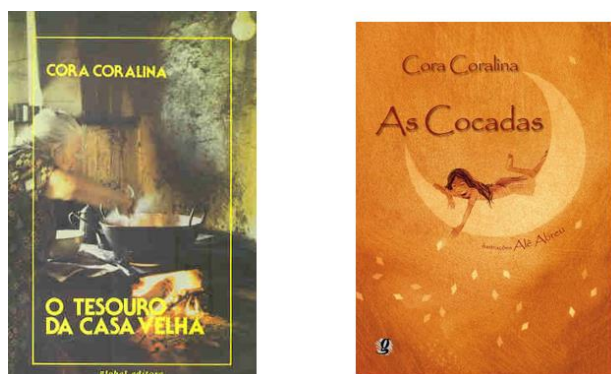


Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024.

Cora Coralina (1889–1985), pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi poetisa e contista brasileira nascida em Goiás e tornou-se uma das vozes femininas mais expressivas da literatura nacional. Embora tenha publicado seu primeiro livro apenas aos 75 anos, sua obra conquistou reconhecimento pela sensibilidade com que retrata o cotidiano, a memória e as experiências humanas, especialmente aquelas ligadas à vida simples e ao universo feminino.

A relação da autora com a culinária marcou profundamente sua trajetória pessoal e literária. Viúva, ao retornar à cidade natal, Cora Coralina passou a trabalhar como doceira, ofício que lhe garantiu sustento e também lhe conferiu reconhecimento social. Entre os anos de 1965 e 1979, produziu e comercializou doces de frutas como laranja, figo, mamão, goiaba e banana, atraindo pessoas de diversas regiões do país, que visitavam sua casa não apenas para adquirir as guloseimas, mas também para ouvi-la declamar poemas e narrar histórias do cotidiano, os chamados “causos”.

Além da poesia, Cora Coralina destacou-se na escrita em prosa, como se observa na obra *O Tesouro da Casa Velha*. Escrita após os 90 anos de idade, a coletânea reúne 18 contos, muitos deles inspirados em vivências pessoais da autora. Publicado postumamente, o livro não contou com a seleção final da escritora, mas preserva marcas fundamentais de sua escrita: o encanto, a simplicidade e a força narrativa que resgatam uma linguagem do passado, conferindo-lhe autenticidade e valor literário.



Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024

Para finalizar esta etapa, vamos dar passeio interativo pelo Museu Casa Cora Coralina:



Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024

### LEITURA: AS COCADAS (CORA CORALINA)

E deste modo a terceira etapa foi desenvolvida assim como nas anteriores, complementando-as. Assim sendo, os educandos foram motivados à “Leitura” da obra, que se constitui como etapa número três do processo de letramento literário. Porém, destacamos aqui que não se tratou apenas de uma leitura mecanizada e tradicional, Cosson alerta que a leitura de livros inteiros precisa de acompanhamento porque há um

objetivo a ser cumprido e esse não deve ser perdido. O autor orienta que não se deve vigiar o aluno, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades (2014, p. 62).

### **Interpretação**

A última parte desse processo de letramento é chamada de “Interpretação”. Finalmente, este é o momento de exposição no qual o educando apresenta suas interpretações sobre a obra lida. “A interpretação parte do entretencimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2014, p. 64). E ainda acrescenta: “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” (2014, p. 66).

E assim, encerramos este momento com o pedido para realizarem um desenho, a partir da seguinte pergunta:

**Se um conto fosse motivado por suas memórias de infância, que prato possivelmente protagonizaria o título da narrativa e quais seriam as principais mudanças em analogia ao texto “As cocadas” ?**

Fonte: Formação em Serviço do SEE – 2024

Os desenhos apresentados correspondem a algumas das produções realizadas durante os encontros formativos. Esse momento caracterizou-se como um espaço de compartilhamento de experiências, memórias e afetos, no qual cada professor teve a oportunidade de narrar vivências significativas que marcaram sua trajetória pessoal e que permanecem preservadas em sua memória até os dias atuais.



Fonte: Fotos da autora (2024)



Fonte: Fotos da autora (2024)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação em serviço realizada no polo de Matupá evidencia que a literatura, quando compreendida como direito fundamental e como prática de letramento literário, ultrapassa a dimensão da simples decodificação textual e se consolida como espaço de formação humana e social. Nesse sentido, a aplicação da Sequência Básica proposta por Rildo Cosson mostrou-se uma estratégia metodológica eficaz para mediar o contato entre o professor-formador, o docente e o texto literário, favorecendo uma leitura orientada, significativa e capaz de mobilizar experiências pessoais e coletivas.

A experiência pedagógica desenvolvida a partir do conto *As Cocadas*, de Cora Coralina, demonstrou que o letramento literário se fortalece quando o texto é articulado às vivências e memórias dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao utilizar a culinária como elemento de motivação inicial, foi possível mobilizar afetos, lembranças e experiências culturais, criando um ambiente de identificação que potencializou o envolvimento dos participantes com a obra literária.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de literatura defendida por Antonio Candido (2004), para quem a literatura exerce uma função humanizadora, pois amplia a capacidade de compreender o outro, organizar emoções e refletir sobre a condição humana. Assim, ao acessar diferentes narrativas e experiências representadas nos textos literários, os sujeitos ampliam sua percepção sobre o mundo e desenvolvem formas mais sensíveis de interpretar a realidade.

Da mesma forma, a proposta metodológica de Cosson (2014) reforça que o letramento literário exige mediação pedagógica intencional, capaz de conduzir o leitor à construção de sentidos. Para o autor, a leitura literária na escola precisa ser compreendida como prática social e estética, na qual o leitor estabelece um diálogo constante com o texto, o autor e o contexto sociocultural em que a obra foi produzida.

Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel fundamental, uma vez que fortalece o professor como mediador da leitura literária e como agente formador de leitores críticos. Conforme destaca Freire (1996), ensinar exige reflexão constante sobre a prática e compromisso com a formação humana dos estudantes, o que reforça a importância de espaços formativos que articulem teoria e prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da habilidade EF69LP44 — voltada à identificação de valores sociais, culturais e humanos em textos literários — não ocorre de forma automática ou mecanizada. Ele depende de propostas pedagógicas estruturadas, capazes de promover a interação significativa entre leitor, texto e contexto.

A literatura, nesse contexto, ultrapassa o caráter meramente didático e assume um papel formativo na construção da sensibilidade humana. Como afirma Todorov, “a literatura nos ajuda a viver porque nos permite compreender melhor os seres humanos e o mundo em que vivemos” (TODOROV, 2009, p. 23).

A experiência formativa desenvolvida no âmbito do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso reafirma o papel do professor como leitor-mediador, responsável por conduzir o estudante ao encontro com a literatura como experiência estética, cultural e

ética. Assim, ao integrar memória, cultura e interpretação literária, a formação contribui para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, sensibilidade e construção de cidadania.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOLAFFI, Gabriel. **A saga da comida: receitas e história**. São Paulo: Record, 2000. ISBN 978-85-0105-641-2.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CORALINA, Cora. As cocadas. In: **O tesouro da Casa Velha**. São Paulo: Global, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Diretrizes Pedagógicas 2026. Governo de Mato Grosso, **Somos todos Educação, Educação 10 anos**, p.65

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2004. (Mitológicas, v. 1).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

## **REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS**

Entrevista com Antônio Candido:

< <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E> > acessado em 04/02/2026

Museu Casa Cora Coralina:

<<https://www.eravirtual.org/casa-de-cora-coralina/>> acessado em 05/02/2026

Áudio Livro As Cocadas:

<https://www.youtube.com/watch?v=9fsMIRKY29w> acessado em 09/02/2026.

  
Editora  
**MultiAtual**

ISBN 978-656009244-0



9 786560 092440

