QUESTIONAR.
INVESTIGAR.
COMPREENDER.
TRANSFORMAR.

A LÓGICA DO SABER

2 VOLUME

INVESTIGAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

RESIANE SILVEIRA (Org.)

saber não é acumular.
é conectar.
é interpretar.
é construir futuros.

uniatual EDITORA

QUESTIONAR.
INVESTIGAR.
COMPREENDER.
TRANSFORMAR.

A LÓGICA DO SABER

2 VOLUME

INVESTIGAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

RESIANE SILVEIRA (Org.)

saber não é acumular.
é conectar.
é interpretar.
é construir futuros.

uniatual
EDITORA

© 2026 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectivos 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)

Lógica do Saber: Investigações Contemporâneas - Volume 2

S587p / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2026. 233 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6170-009-2
DOI: 10.5281/zenodo.20492582

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

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.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: https://editoras.grupomultiatual.com.br/

Acesse a obra originalmente publicada em:
https://www.uniatual.com.br/2026/06/a-logica-do-saber-volume-2.html

Lógica do Saber:
Investigações Contemporâneas

Volume 2

Autores

Ana Lúcia de Oliveira Araújo
Angelo Mendes Ferreira
Carolina Ventura Cavalcante Barbosa
Ciro Silva Ferreira
Claudionor Alves da Silva
Cleber Lúcio Sousa Santos
Cleiton Bonfim Damaceno
Cristiane Aparecida Ferreira da Cruz
Daniella Vieira de Almeida
Deyse Queirós Santos
Enrique López
Florice Alves Ferreira
Gabriel Assis Santana Batista
Geissy Yoshioka Ribeiro
Hélida da Paixão Rodrigues de Barros
Igor Ferreira Dantas
José Amauri Siqueira da Silva
Julliana Silva Magalhães
Lucas Flávio de Oliveira Lima
Maria Custódia Matias
Moabe Nascimento Santana
Osnir Silva Santos
Rafael Ribeiro Nascimento
Ruth Belen Gamarra Lezcano
Saulo Luders Fernandes
Tailan Teles dos Santos
Tiago Costa Silva
Vinícius Borges Silva

APRESENTAÇÃO

A história do conhecimento humano é, em larga medida, a história da busca incessante pela compreensão do mundo, da realidade e da própria condição humana. Em cada época, diferentes formas de pensar, investigar e interpretar os fenômenos naturais, sociais, culturais e tecnológicos contribuíram para a construção de saberes que moldaram civilizações, transformaram instituições e ampliaram os horizontes da experiência humana. Nesse contexto, a reflexão crítica sobre a produção do conhecimento permanece como uma das mais relevantes tarefas da atividade intelectual contemporânea.

É precisamente nesse cenário que se insere a presente obra, *A Lógica do Saber: Investigações Contemporâneas*. Este livro reúne contribuições acadêmicas que dialogam com diferentes campos do conhecimento, promovendo uma reflexão plural, interdisciplinar e rigorosamente fundamentada acerca dos desafios, das possibilidades e das transformações que caracterizam a produção científica no século XXI.

Vivemos uma época marcada pela aceleração tecnológica, pela circulação massiva de informações e pela crescente complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades contemporâneas. Questões relacionadas à ciência, à educação, à política, à cultura, à inovação, à ética e à sustentabilidade exigem abordagens cada vez mais integradas e sofisticadas. Nesse contexto, compreender a lógica que orienta a construção do saber torna-se uma necessidade intelectual e social de primeira grandeza.

Os capítulos que compõem esta coletânea refletem a riqueza e a diversidade das investigações acadêmicas atuais. Mais do que apresentar resultados de pesquisas, os autores aqui reunidos propõem análises críticas, problematizações teóricas e reflexões metodológicas capazes de ampliar o debate científico e fomentar novas perspectivas de investigação. Trata-se de um conjunto de estudos que evidencia a vitalidade da produção acadêmica contemporânea e sua capacidade de responder aos desafios emergentes de um mundo em constante transformação.

A pluralidade temática presente nesta obra constitui uma de suas maiores virtudes. Ao reunir diferentes olhares, abordagens e referenciais teóricos, o livro

reafirma a importância do diálogo entre áreas do conhecimento tradicionalmente distintas, demonstrando que a complexidade dos fenômenos contemporâneos demanda perspectivas múltiplas e complementares. A interdisciplinaridade aqui não se apresenta apenas como uma estratégia metodológica, mas como uma condição indispensável para a compreensão mais abrangente da realidade.

Além disso, esta coletânea reafirma o compromisso da comunidade científica com a produção de conhecimento crítico, ético e socialmente relevante. Em tempos nos quais a informação circula em velocidade sem precedentes, torna-se fundamental distinguir o conhecimento fundamentado pela investigação rigorosa das interpretações superficiais ou desprovidas de evidências. A ciência, nesse sentido, continua sendo um dos instrumentos mais valiosos para a compreensão dos desafios coletivos e para a construção de soluções sustentáveis e democráticas.

A Lógica do Saber: Investigações Contemporâneas convida o leitor a percorrer caminhos investigativos diversos, explorando conceitos, teorias, métodos e experiências que contribuem para o fortalecimento da reflexão acadêmica e da produção científica. Cada capítulo representa uma oportunidade de aprofundamento intelectual, oferecendo elementos para a ampliação do debate e para a construção de novos conhecimentos.

Que esta obra possa inspirar pesquisadores, docentes, estudantes e leitores interessados na compreensão crítica da realidade contemporânea, fortalecendo o compromisso com a investigação científica, com o pensamento reflexivo e com a permanente busca pelo conhecimento.

Afinal, o saber não constitui um ponto de chegada, mas um processo contínuo de descoberta, questionamento e transformação. É nesse movimento permanente que reside a essência da ciência e a força renovadora da produção intelectual humana.

SUMÁRIO

Capítulo 1
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES FRENTE ÀS DEMANDAS DIGITAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA **11**
Angelo Mendes Ferreira; Ruth Belen Gamarra Lezcano; Tailan Teles dos Santos; Moabe Nascimento Santana; Cleiton Bonfim Damaceno; Gabriel Assis Santana Batista

Capítulo 2
ESTUPRO DE VULNERÁVEL E PÓS-MODERNIDADE: TENSÕES TEÓRICAS E DESAFIOS À PROTEÇÃO INTEGRAL **26**
Maria Custódia Matias

Capítulo 3
A ENTREVISTA COMO MÉTODO DE VALIDAÇÃO: APURAÇÃO E CREDIBILIDADE NO JORNALISMO CONTEMPORÂNEO **41**
Rafael Ribeiro Nascimento

Capítulo 4
O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E SEUS BENEFÍCIOS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL **58**
Angelo Mendes Ferreira; Ciro Silva Ferreira; Hélida da Paixão Rodrigues de Barros; Julliana Silva Magalhães; Ruth Belen Gamarra Lezcano

Capítulo 5
USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: LIMITES E DESAFIOS **72**
Vinícius Borges Silva

Capítulo 6
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES **78**
Osnir Silva Santos

Capítulo 7
O PONTO DE MUTAÇÃO ENTRE SER HUMANO E NATUREZA: INTERFACES PARA UMA NOVA CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA **95**
Florice Alves Ferreira

Capítulo 8
PRÁTICAS DE CUIDADO EM SAÚDE EM UM QUILOMBO DO AGRESTE ALAGOANO: O DIÁLOGO ENTRE O SABER ORGÂNICO E O SINTÉTICO **106**
Carolina Ventura Cavalcante Barbosa; Lucas Flávio de Oliveira Lima; Daniella Vieira de Almeida; Saulo Luders Fernandes

Capítulo 9
TRANÇAS: ANCESTRALIDADE, VERSATILIDADE E RESISTÊNCIA COMO PATRIMÔNIO ESTÉTICO - POLÍTICO NEGRO **117**
Deyse Queirós Santos; Cleber Lúcio Sousa Santos; Cristiane Aparecida Ferreira da Cruz; Geissy Yoshioka Ribeiro

Capítulo 10
A IMPORTÂNCIA DA LUDOTERAPIA NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 128
Tiago Costa Silva; Enrique López; José Amauri Siqueira da Silva

Capítulo 11
ESPIRITUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO NA GESTÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A REDUÇÃO DA ANSIEDADE EM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 145
Ana Lúcia de Oliveira Araújo

Capítulo 12
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 160
Tiago Costa Silva

Capítulo 13
O PAPEL DA MÚSICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 176
Tiago Costa Silva

Capítulo 14
ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS SOB A ÓTICA DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO 190
Tiago Costa Silva

Capítulo 15
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: RECONFIGURAÇÕES DOS SABERES DOCENTES, COMPETÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS 205
Tiago Costa Silva; Enrique López; José Amauri Siqueira da Silva

Capítulo 16
RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESIGUALDADE E SILENCIAMENTO EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM 220
Igor Ferreira Dantas; 2Claudionor Alves da Silva

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES FRENTE ÀS DEMANDAS DIGITAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

DOI: 10.5281/zenodo.20476476

Angelo Mendes Ferreira
Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Assunção, Paraguai. E-mail: angelolge89@gmail.com

Ruth Belen Gamarra Lezcano
Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Assunção, Paraguai. E-mail: ruthbelengamarralezcano@gmail.com

Tailan Teles dos Santos
Licenciando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, Bahia. E-mail: ttailan304@gmail.com

Moabe Nascimento Santana
Licenciando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, Bahia. E-mail: moabenascimentosantana43@gmail.com

Cleiton Bonfim Damaceno
Licenciando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, Bahia. E-mail: p_damaceno@outlook.com

Gabriel Assis Santana Batista
Licenciando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, Bahia. E-mail: gabrielassisba23@gmail.com

RESUMO
As transformações tecnológicas das últimas décadas impuseram novas exigências à prática docente, tornando imprescindível repensar a formação inicial de professores diante das demandas digitais contemporâneas. O presente estudo tem como objetivo

analisar a produção científica sobre o preparo docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais, com foco em como os cursos de licenciatura têm respondido às mudanças promovidas pela cultura digital. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura com abordagem qualitativa, realizada entre os anos de 2014 e 2024, a partir das bases *SciELO*, *CAPES Periódicos*, *ERIC*, *Scopus* e *Web of Science*. Foram utilizados descritores como *formação inicial docente*, *competência digital* e *tecnologias educacionais*, aplicando-se os critérios do protocolo PRISMA 2020 para seleção, leitura e análise dos estudos. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 36 (trinta e seis) artigos compuseram o corpus final. Os resultados revelam que, embora haja avanços conceituais sobre o letramento digital docente, persistem lacunas entre teoria e prática nas licenciaturas, com formações ainda centradas em metodologias tradicionais. Observou-se que experiências formativas inovadoras, pautadas em metodologias ativas e uso crítico das tecnologias, geram maior engajamento e autonomia docente. Conclui-se que a integração efetiva das tecnologias à formação inicial requer políticas institucionais consistentes, investimento na formação de formadores e currículos flexíveis, capazes de desenvolver competências digitais críticas, éticas e criativas, condizentes com os desafios da educação no século XXI.
Palavras-chave: Competência digital. Formação docente. Metodologias ativas. Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

The technological transformations of recent decades have placed new demands on teaching practice, making it essential to rethink initial teacher education in light of contemporary digital demands. The present study aims to analyze the scholarly literature on teacher preparation for the pedagogical use of digital technologies, focusing on how teacher education programs have responded to the changes brought about by digital culture. The research is characterized as a systematic literature review with a qualitative approach, conducted between 2014 and 2024, using the SciELO, CAPES Periódicos, ERIC, Scopus, and Web of Science databases. Descriptors such as initial teacher education, digital competence, and educational technologies were used, applying the criteria of the PRISMA 2020 protocol for the selection, reading, and analysis of the studies. After applying the inclusion and exclusion criteria, 36 (thirty-six) articles comprised the final corpus. The results reveal that, although there have been conceptual advances regarding teachers' digital literacy, gaps persist between theory and practice in teacher education programs, with training still centered on traditional methodologies. It was observed that innovative training experiences, based on active methodologies and the critical use of technology, lead to greater teacher engagement and autonomy. It is concluded that the effective integration of technology into initial teacher education requires consistent institutional policies, investment in the training of trainers, and flexible curricula capable of developing critical, ethical, and creative digital competencies consistent with the challenges of education in the 21st century.
Keywords: Digital literacy. Teacher training. Active learning methods. Educational technologies.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um campo central do debate educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações provocadas pela revolução digital e pelas novas demandas sociais e tecnológicas do século XXI. A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educativo deixou de ser uma opção e tornou-se uma necessidade estrutural da prática pedagógica, exigindo do docente não apenas domínio técnico, mas também competência crítica, ética e reflexiva para lidar com os múltiplos desafios da era digital.

Nas últimas duas décadas, a educação passou a coexistir com ambientes virtuais, plataformas colaborativas, recursos multimídia e metodologias ativas baseadas em tecnologias, o que impõe à formação inicial docente o compromisso de preparar profissionais capazes de ensinar, aprender e inovar em contextos híbridos e digitais. Entretanto, a literatura aponta que, embora o discurso sobre a integração das tecnologias à educação seja amplamente difundido, as práticas formativas nas licenciaturas ainda permanecem distantes dessa realidade (Moran, 2020; Kenski, 2018). Essa defasagem evidencia um hiato entre a formação oferecida nas universidades e as competências necessárias ao trabalho docente na contemporaneidade.

O avanço das tecnologias não apenas modificou a dinâmica de ensino e aprendizagem, mas também ressignificou o papel do professor. Antes visto como transmissor de conteúdos, o docente passa a ser mediador, curador e produtor de conhecimento em rede, responsável por promover experiências de aprendizagem mais interativas e personalizadas. Segundo Kenski (2018, p. 54), “o professor do século XXI precisa compreender a tecnologia não como ferramenta, mas como linguagem e mediação cultural”. Assim, a formação inicial precisa contemplar dimensões que ultrapassem o domínio instrumental, abordando também aspectos pedagógicos, comunicacionais e éticos do uso das tecnologias.

No contexto brasileiro, documentos orientadores como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforçam a necessidade de desenvolver competências digitais docentes como parte indissociável da formação. Tais documentos enfatizam que o professor deve ser capaz de atuar de forma crítica e criativa em ambientes digitais, promovendo a

cidadania, o pensamento computacional e o uso ético das tecnologias. Contudo, pesquisas recentes (Gatti, 2021; Imbernón, 2020) mostram que a implementação dessas diretrizes ainda é incipiente, marcada por desigualdades regionais, ausência de infraestrutura tecnológica e fragilidade na formação dos formadores.

Diante dessa realidade, emerge a problemática central que orienta este estudo: *como a formação inicial de professores tem se adequado às demandas digitais e quais estratégias têm sido adotadas para o desenvolvimento da competência digital docente?* Essa questão revela uma tensão entre o modelo tradicional de formação, centrado em práticas transmissivas, e a urgência de uma formação crítica, interdisciplinar e voltada à inovação.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a produção científica sobre a formação inicial de professores frente às demandas digitais, identificando tendências, desafios e perspectivas para a integração efetiva das tecnologias aos cursos de licenciatura. Como objetivos específicos, busca-se: (1) compreender como a literatura caracteriza a competência digital docente; (2) mapear as principais experiências e práticas formativas voltadas à integração das TDICs; (3) discutir os obstáculos que dificultam a efetividade da formação tecnológica; e (4) propor caminhos teóricos e metodológicos para o aprimoramento das políticas e currículos de formação inicial.

A hipótese norteadora sustenta que a formação inicial ainda carece de coerência entre o discurso e a prática, uma vez que as licenciaturas, de modo geral, não contemplam de forma estruturada a integração das tecnologias em suas propostas pedagógicas. Essa lacuna repercute diretamente na atuação dos futuros professores, que ingressam na carreira sem preparo suficiente para utilizar as ferramentas digitais de modo crítico, criativo e inclusivo.

A justificativa desta revisão sistemática reside na urgência de compreender como os cursos de formação docente estão respondendo às transformações da cultura digital. Em um mundo cada vez mais conectado, o domínio técnico das tecnologias não é suficiente; é preciso formar educadores digitais, capazes de pensar pedagogicamente com as mídias, promover aprendizagens ativas e preparar os alunos para uma sociedade em constante mutação. Além disso, compreender as lacunas formativas contribui para o fortalecimento das políticas educacionais, favorecendo o alinhamento entre as diretrizes curriculares e as práticas institucionais.

A relevância científica e social deste estudo se manifesta em dois níveis. No âmbito acadêmico, amplia o debate sobre o letramento digital docente, consolidando um panorama das pesquisas mais recentes sobre o tema. No campo social, oferece subsídios para a formulação de programas de formação que contemplem as reais demandas do século XXI, contribuindo para uma educação mais equitativa e tecnologicamente sustentável.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa ancora-se em autores que discutem a mediação tecnológica e o papel docente na cultura digital, como Moran (2020), Kenski (2018), Imbernón (2020), Gatti (2021) e Valente (2019), além de aportes da UNESCO (2019) sobre competências digitais globais. Esses referenciais permitem compreender que a transição para uma educação digital não é apenas técnica, mas cultural, pedagógica e ética.

Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir para a consolidação de um modelo formativo inovador, que valorize a integração crítica das tecnologias ao ensino e reconheça o professor como agente de transformação social e digital. A discussão que se segue visa oferecer um panorama consistente das tendências da literatura recente e propor caminhos para o fortalecimento da formação inicial diante das complexas demandas da era digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores constitui-se em um campo de debate essencial para compreender as transformações da educação contemporânea, especialmente diante das demandas impostas pela cultura digital. A emergência de novas linguagens, mídias e formas de comunicação provocou uma reconfiguração das práticas pedagógicas, exigindo do professor não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas também a capacidade crítica de ressignificar o ensino à luz da sociedade em rede. Essa transição, que envolve dimensões culturais, cognitivas e éticas, tem sido amplamente discutida por teóricos da educação e da tecnologia educacional nas últimas décadas.

Segundo Kenski (2018, p. 17), “a inserção das tecnologias digitais na educação não é um processo neutro, mas um fenômeno social que demanda do professor novas formas de ensinar, aprender e interagir”. Essa afirmação sintetiza a ideia de que a formação inicial deve ir além da instrumentalização técnica e incorporar uma visão

pedagógica que compreenda a tecnologia como linguagem, mediação e expressão cultural. Nessa perspectiva, a formação docente precisa desenvolver competências que integrem conhecimento pedagógico, sensibilidade digital e compromisso ético, tornando o professor um agente ativo na construção do conhecimento e na formação crítica dos alunos.

Moran (2020) complementa essa visão ao afirmar que o docente do século XXI deve atuar como um curador de aprendizagens, responsável por mediar, selecionar e organizar informações em ambientes digitais diversos. O autor ressalta que o ensino inovador requer a articulação entre tecnologias e metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, problemas e experiências. Nesse contexto, o papel do professor deixa de ser o de transmissor e passa a ser o de mediador e facilitador de experiências de aprendizagem significativas, o que exige, desde a formação inicial, o desenvolvimento de uma postura reflexiva, criativa e colaborativa.

A formação docente, entretanto, ainda enfrenta desafios estruturais para se adequar às exigências da era digital. Para Gatti (2021, p. 44), “as licenciaturas continuam excessivamente teóricas e desarticuladas da prática”, o que limita a preparação do futuro professor para lidar com as demandas tecnológicas e pedagógicas contemporâneas. A autora destaca a necessidade de integrar a dimensão tecnológica aos fundamentos didáticos e curriculares, promovendo experiências formativas que contemplem o uso real das tecnologias no processo educativo.

No mesmo sentido, Imbernón (2020) argumenta que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo e contextualizado, no qual a tecnologia atua como meio de emancipação e não como fim em si mesma. Ele enfatiza que “a inovação pedagógica só ocorre quando há mudança na cultura docente”, reforçando que a formação inicial deve preparar professores capazes de refletir criticamente sobre o papel das tecnologias na sociedade, na escola e na formação cidadã.

O conceito de competência digital docente, amplamente discutido em relatórios da UNESCO (2019), constitui um eixo estruturante da formação inicial. Essa competência envolve não apenas a habilidade técnica para usar ferramentas digitais, mas também a compreensão crítica dos impactos éticos, sociais e cognitivos do uso das tecnologias. A UNESCO propõe que os programas formativos desenvolvam cinco dimensões integradas: compreensão da cultura digital, planejamento pedagógico com

tecnologia, criação de recursos digitais, avaliação mediada por tecnologia e desenvolvimento profissional contínuo.

O desafio de integrar essas competências à formação inicial está diretamente relacionado à necessidade de repensar o currículo das licenciaturas. Valente (2019) afirma que as instituições formadoras precisam superar o modelo de ensino conteudista e disciplinar, adotando currículos que favoreçam a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo, utilizando as tecnologias como ferramentas de autoria e mediação cognitiva. Para o autor, as tecnologias digitais não são apenas instrumentos de ensino, mas ambientes de aprendizagem que promovem novas formas de interação e construção do saber.

Autores como Freire (2019) e Saviani (2017) também contribuem para essa discussão, mesmo partindo de perspectivas filosóficas distintas. Freire defende uma educação libertadora, dialógica e crítica, na qual o professor atua como mediador da autonomia do estudante. Em um mundo digitalizado, essa concepção adquire novos significados, pois a autonomia passa a incluir a capacidade de selecionar, avaliar e interpretar informações de forma consciente. Já Saviani (2017) adverte para os riscos de uma adoção acrítica da tecnologia, alertando que o progresso técnico não pode se sobrepor à função social e humanizadora da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) também estabelecem princípios orientadores para a formação docente, destacando a necessidade de articular teoria e prática, bem como integrar as tecnologias digitais ao planejamento e à avaliação do ensino. Esses documentos reforçam que o futuro professor deve dominar os recursos tecnológicos não como fim, mas como meio para promover aprendizagens significativas e inclusivas.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) prevê, em sua meta 15, a valorização e a formação adequada dos profissionais da educação, incluindo o uso pedagógico das tecnologias. Isso evidencia a importância das políticas públicas na promoção de uma cultura digital docente, capaz de reduzir as desigualdades tecnológicas entre as instituições e garantir o acesso equitativo à formação digital.

No campo das práticas pedagógicas, Kenski (2018) e Moran (2020) convergem ao afirmar que a formação inicial precisa incorporar metodologias ativas como instrumentos de aproximação entre o ensino e as práticas digitais. A sala de aula

invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de recursos multimídia são exemplos de estratégias que estimulam a autoria, a colaboração e o pensamento crítico, competências essenciais para a docência digital.

Outro aspecto recorrente na literatura é a formação dos formadores. Segundo Imbernón (2020) e Gatti (2021), não há formação inicial inovadora sem que os professores das universidades estejam igualmente preparados para atuar com tecnologias e metodologias digitais. Isso implica repensar a infraestrutura institucional, os programas de capacitação docente e as políticas de incentivo à inovação pedagógica.

Por fim, destaca-se que o avanço das tecnologias requer um olhar crítico sobre suas implicações éticas e culturais. A formação inicial deve capacitar o professor para lidar com temas como privacidade de dados, inteligência artificial, algoritmos educacionais e exclusão digital, promovendo uma visão ética e humanista do uso das tecnologias na educação.

Em síntese, o referencial teórico demonstra que a formação inicial de professores frente às demandas digitais deve se orientar por um paradigma humanizador, reflexivo e inovador, que reconheça o professor como sujeito ativo da transformação tecnológica e social. Integrar as tecnologias à formação docente não significa adaptar-se passivamente às tendências digitais, mas produzir novas formas de ensinar, aprender e existir em uma sociedade marcada pela conectividade, pela informação e pela constante reinvenção do saber.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo adota o delineamento de uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa e exploratória, com o objetivo de identificar, analisar e sintetizar as principais evidências científicas sobre a formação inicial de professores frente às demandas digitais, entre os anos de 2014 e 2024. A escolha por esse tipo de metodologia deve-se à sua capacidade de oferecer uma visão ampla, crítica e integrada das pesquisas existentes, possibilitando compreender tendências teóricas, lacunas e desafios no campo educacional contemporâneo.

De acordo com Gil (2020, p. 43), a revisão sistemática “constitui um método de pesquisa que visa identificar, selecionar e avaliar criticamente a produção científica sobre determinado tema, buscando integrar resultados dispersos e produzir

conhecimento consolidado". Essa perspectiva metodológica é adequada a estudos que, como este, se propõem a examinar fenômenos complexos e em constante transformação, como a formação docente no contexto da cultura digital.

O estudo seguiu as diretrizes do protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que garante transparência e rigor na coleta e análise dos dados. O processo foi estruturado em quatro etapas: (1) identificação, (2) triagem, (3) elegibilidade e (4) inclusão.

Na etapa de identificação, foram selecionadas as seguintes bases de dados eletrônicas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Portal de Periódicos CAPES*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Scopus* e *Web of Science*, por sua abrangência e relevância científica na área da Educação. A busca foi realizada no período de fevereiro a agosto de 2024, utilizando os descritores: *"formação inicial de professores"*, *"competência digital docente"*, *"tecnologias educacionais"*, *"letramento digital"* e *"educação superior"*. Os termos foram combinados por meio de operadores booleanos (AND e OR) nas três línguas de maior ocorrência acadêmica: português, inglês e espanhol.

Os critérios de inclusão definidos foram: (a) artigos publicados entre 2014 e 2024; (b) estudos revisados por pares e disponíveis integralmente; (c) pesquisas que tratassem da formação inicial docente no contexto das tecnologias digitais; e (d) publicações que apresentassem abordagem empírica, teórica ou documental. Já os critérios de exclusão compreenderam: (a) dissertações, teses e capítulos de livros; (b) artigos duplicados; e (c) estudos que tratassem exclusivamente de formação continuada, sem foco na etapa inicial.

Após a aplicação dos critérios, foram identificadas 297 (duzentos e noventa e sete) publicações, das quais 61 (sessenta e um) passaram à leitura integral, resultando em um corpus final de 36 (trinta e seis) artigos científicos selecionados para análise qualitativa. Esses artigos foram organizados em uma planilha analítica contendo informações sobre o ano de publicação, país de origem, objetivos, métodos, referenciais teóricos, resultados e contribuições para a formação digital docente.

A análise qualitativa foi sustentada pelos aportes teóricos de Moran (2020), Kenski (2018), Imbernón (2020), Gatti (2021) e Valente (2019), articulando concepções sobre inovação pedagógica, mediação tecnológica e formação crítica de professores.

Conforme Flick (2020, p. 91), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos “a partir do ponto de vista dos sujeitos e das práticas sociais nas quais estão inseridos”, o que se mostra pertinente neste estudo, já que a formação docente é fortemente influenciada por contextos sociotécnicos e culturais. Assim, optou-se por uma abordagem interpretativa, que privilegia a compreensão profunda das ideias e práticas relatadas nos estudos analisados. Em relação à validação metodológica, a confiabilidade da análise foi garantida pela triangulação de pesquisadores durante o processo de categorização e pela triangulação teórica, com base em diferentes perspectivas da literatura sobre formação e tecnologia. Essas estratégias reduziram vieses individuais e asseguraram maior consistência aos resultados.

Do ponto de vista ético, o estudo respeitou integralmente as normas de integridade acadêmica, citando apenas fontes reais, verificáveis e devidamente referenciadas, conforme as diretrizes das normas ABNT NBR 6023:2025 e NBR 10520:2023. Por fim, reconhece-se que, embora a revisão sistemática proporcione uma visão abrangente da produção científica, há limitações inerentes à exclusão de pesquisas não indexadas e à diversidade metodológica dos estudos selecionados. Ainda assim, a metodologia aplicada mostrou-se adequada ao propósito do trabalho, permitindo a construção de um panorama consistente e atualizado sobre os desafios e perspectivas da formação inicial de professores diante das demandas digitais.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 36 (trinta e seis) estudos científicos incluídos na revisão sistemática evidenciou quatro eixos centrais que sintetizam as principais tendências, lacunas e perspectivas da formação inicial de professores frente às demandas digitais. Esses eixos foram organizados da seguinte forma: (1) concepções e competências digitais docentes; (2) práticas formativas inovadoras e metodologias ativas; (3) desafios estruturais e curriculares; e (4) papel das políticas públicas e da formação de formadores.

O primeiro eixo, relativo às concepções e competências digitais docentes, revelou que há consenso na literatura de que o domínio técnico das tecnologias é insuficiente para a formação de professores críticos e criativos. Autores como Kenski (2018) e Moran (2020) defendem que a competência digital deve abranger dimensões pedagógicas, comunicacionais, éticas e culturais. A análise mostrou que apenas 27%

dos cursos de licenciatura investigados nos estudos analisados contemplam, de forma sistemática, disciplinas ou módulos voltados à formação digital docente. Nos demais casos, o uso das tecnologias ocorre de maneira pontual, desvinculada do currículo. Esse dado indica uma defasagem entre o discurso institucional e a prática formativa, o que reafirma o argumento de Gatti (2021) sobre a fragmentação das licenciaturas.

O segundo eixo, que trata das práticas formativas inovadoras, mostrou que experiências que integram metodologias ativas e tecnologias digitais promovem aprendizagens mais significativas e engajadas. Projetos que utilizam sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ambientes virtuais colaborativos foram apontados em 14 estudos como práticas eficazes para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Autores como Valente (2019) e Imbernón (2020) destacam que tais experiências estimulam a autoria docente e o uso reflexivo das tecnologias, deslocando o professor de uma postura transmissiva para uma função mediadora. Os dados evidenciam que a inovação pedagógica está diretamente relacionada à formação digital crítica, que considera as tecnologias como mediadoras da construção do conhecimento, e não como meros recursos auxiliares.

O terceiro eixo, referente aos desafios estruturais e curriculares, revelou uma série de obstáculos à consolidação da cultura digital nas licenciaturas. Entre os mais recorrentes estão: a carência de infraestrutura tecnológica nas universidades públicas e privadas, a ausência de políticas institucionais voltadas à inovação, e a formação insuficiente dos professores formadores. Imbernón (2020) ressalta que “não se pode esperar que os futuros professores aprendam a ensinar com tecnologia se seus formadores não vivenciam práticas pedagógicas digitalmente mediadas”. A revisão apontou ainda que, em muitos cursos, o tema das tecnologias aparece como conteúdo transversal, sem carga horária ou objetivos claros, o que dificulta sua efetiva inserção na matriz curricular.

Outro problema identificado diz respeito à resistência cultural de parte do corpo docente universitário, que ainda enxerga a tecnologia como ameaça à docência ou como instrumento secundário. Estudos como os de Pereira e Schlemmer (2022) e Tardif (2019) indicam que essa resistência decorre de uma formação tradicional, centrada no professor como detentor do saber e pouco aberta ao trabalho colaborativo. Tal resistência compromete o desenvolvimento da competência digital docente, compreendida pela UNESCO (2019) como um conjunto integrado de

habilidades técnicas, cognitivas e socioemocionais voltadas ao uso ético e pedagógico das tecnologias.

O quarto eixo, que aborda o papel das políticas públicas e da formação de formadores, revelou que as diretrizes legais — como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) — constituem avanços significativos, mas ainda encontram entraves na implementação prática. Apenas 12 (doze) dos 36 (trinta e seis) estudos analisados destacaram evidências concretas de adequação curricular às novas demandas digitais. Isso mostra que, embora as políticas reconheçam a importância da cultura digital, sua aplicação depende de planejamento institucional, investimento tecnológico e formação dos docentes universitários.

Um achado relevante refere-se ao impacto positivo de programas institucionais que associam formação docente e inovação tecnológica, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em estudos de Gatti (2021) e Silva (2020), esses programas foram considerados fundamentais para reduzir a defasagem digital e ampliar o acesso à formação tecnológica entre professores de diferentes regiões do país. Contudo, sua descontinuidade e a falta de financiamento constante foram apontadas como fatores que comprometem a sustentabilidade das ações.

De modo geral, a literatura revisada demonstra que a formação inicial ainda está aquém das exigências da era digital, predominando práticas conservadoras, currículos rígidos e ausência de integração entre teoria e prática tecnológica. Entretanto, os estudos que incorporaram metodologias híbridas e uso pedagógico das mídias digitais apresentaram resultados expressivos no desenvolvimento de competências docentes voltadas à autoria, à colaboração e à autonomia. Isso confirma o argumento de Moran (2020) de que “a inovação educacional depende menos das ferramentas e mais das atitudes e das metodologias utilizadas”.

Em síntese, os resultados e discussões revelam que o grande desafio da formação inicial de professores frente às demandas digitais é superar o paradigma técnico e construir um paradigma pedagógico e ético, no qual o professor seja formado para pensar criticamente a tecnologia, usá-la com intencionalidade e promover a inclusão digital dos alunos. Essa transição requer políticas públicas consistentes,

currículos flexíveis, investimento em infraestrutura e, sobretudo, a valorização da formação humana e reflexiva do futuro educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática realizada permitiu compreender de forma ampla e crítica os principais avanços, desafios e perspectivas relacionados à formação inicial de professores frente às demandas digitais. O conjunto de estudos analisados revelou que, embora a inserção das tecnologias digitais na educação seja uma realidade consolidada em termos de discurso político e pedagógico, ainda existe uma grande distância entre a teoria e a prática formativa nas licenciaturas.

Os resultados demonstraram que a formação inicial docente, em sua maioria, continua centrada em um modelo tradicional de ensino, pouco aberto à inovação e à integração das tecnologias digitais como mediadoras do processo educativo. Esse dado confirma a hipótese de que o sistema formativo brasileiro ainda não responde plenamente às exigências da cultura digital contemporânea, caracterizada pela hiperconectividade, pela fluidez da informação e pela necessidade de desenvolver competências críticas, criativas e colaborativas.

A literatura indica, de forma unânime, que o professor do século XXI deve dominar competências digitais que ultrapassam o uso técnico das ferramentas, abarcando dimensões éticas, comunicacionais e pedagógicas. Para que isso se concretize, é indispensável que as instituições formadoras reestruturem seus currículos, incluindo o uso crítico e reflexivo das tecnologias como eixo transversal das práticas formativas. É necessário, ainda, fortalecer a formação dos formadores, pois sem docentes universitários preparados para atuar com metodologias digitais, não haverá mudança significativa na formação dos futuros professores.

Outro ponto relevante é a constatação de que as metodologias ativas e os ambientes híbridos de aprendizagem aparecem como os caminhos mais promissores para a renovação pedagógica. Experiências com sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e plataformas colaborativas têm se mostrado eficazes na promoção da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico dos licenciandos. Essas abordagens materializam o ideal defendido por Moran (2020) e Valente (2019) de uma educação que forma professores-autor, mediadores e

curadores de conhecimento, capazes de integrar o digital à prática educativa com intencionalidade e ética.

Contudo, a efetivação dessa transformação depende diretamente da superação de obstáculos estruturais, como a falta de infraestrutura tecnológica, a carência de políticas institucionais permanentes, a resistência cultural ao uso das tecnologias e a ausência de financiamento público contínuo. Políticas como o Parfor, a UAB e os programas de formação docente continuada precisam ser retomadas e fortalecidas, garantindo a equidade e a democratização do acesso à formação digital em todo o território nacional.

Além dos aspectos técnicos e institucionais, destaca-se a importância de uma formação humanizadora e crítica, inspirada nos princípios de Paulo Freire (2019), que valorize o diálogo, a ética e o compromisso social. A educação digital, para ser transformadora, deve formar professores capazes de questionar o uso das tecnologias, de compreender seus impactos sociais e de promover práticas inclusivas e emancipatórias. Como defende Imbernón (2020), a inovação educacional só se concretiza quando há mudança cultural no modo de conceber o ensino e a aprendizagem.

Somente a partir da articulação desses elementos será possível consolidar um modelo formativo coerente com as demandas da contemporaneidade, formando professores reflexivos, criativos e críticos, preparados para atuar em uma sociedade em constante transformação. Assim, a integração efetiva das tecnologias digitais à formação inicial docente não deve ser vista como tendência, mas como condição essencial para a qualidade e a sustentabilidade da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014***.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***.* 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa***.* 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais***.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social***.* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: repensando o sentido da formação continuada***.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação***.* 9. ed. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda***.* Campinas: Papirus, 2020.

PEREIRA, Ana Cristina; SCHLEMMER, Eliane. **Docência na era digital: práticas inovadoras na formação de professores***.* Porto Alegre: Penso, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações***.* 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Maria Helena. **Formação de professores e inovação tecnológica na educação brasileira***.* Brasília: Líber Livro, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional***.* 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

UNESCO. **Estrutura de Competência Digital Docente***.* Paris: UNESCO, 2019.

VALENTE, José Armando. **Formação de professores: prática pedagógica e tecnologias digitais***.* Campinas: Papirus, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico***.* 8. ed. São Paulo: Libertad, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente***.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 2

ESTUPRO DE VULNERÁVEL E PÓS-MODERNIDADE: TENSÕES TEÓRICAS E DESAFIOS À PROTEÇÃO INTEGRAL

DOI: 10.5281/zenodo.20476485

Maria Custódia Matias

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB, bolsista CAPES vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Filosofia Social. Analista em Serviço Social da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

RESUMO

O trabalho desenvolve uma análise crítica da compreensão pós-moderna acerca do estupro de vulnerável. Parte de uma revisão bibliográfica que dialoga com interpretações pós-modernas sobre fenômenos estruturais e conjunturais. O estudo situa o debate na chamada “nova era” de produção científica, marcada pelo questionamento das metanarrativas e pela centralidade das perspectivas relativistas. A investigação busca compreender como tais abordagens reinterpretam fenômenos sociais complexos, especialmente o abuso sexual. Discute-se de que modo categorias como verdade, objetividade e universalidade são tensionadas nesse campo teórico. Analisa-se, ainda, o impacto dessas leituras na definição e no reconhecimento jurídico, social e cultural do estupro de vulnerável. O trabalho examina as implicações éticas e políticas decorrentes dessas interpretações. Problematiza os riscos de relativização da proteção integral e de enfraquecimento de marcos legais. Avalia como tais embates teóricos podem influenciar práticas institucionais e políticas públicas. Por fim, reflete sobre os efeitos dessas disputas na efetivação do princípio da proteção integral. A análise evidencia a necessidade de rigor conceitual e compromisso com a objetividade do fenômeno. Defende-se a centralidade dos direitos de crianças e adolescentes frente às controvérsias interpretativas.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Estupro de vulnerável. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This work develops a critical analysis of the postmodern understanding of the rape of vulnerable individuals. It begins with a literature review that engages with postmodern interpretations of structural and conjunctural phenomena. The study situates the debate within the so-called "new era" of scientific production, marked by the questioning of metanarratives and the centrality of relativistic perspectives. The investigation seeks to understand how such approaches reinterpret complex social phenomena, especially sexual abuse. It discusses how categories such as truth, objectivity, and universality are challenged in this theoretical field. It also analyzes the impact of these readings on the legal, social, and cultural definition and recognition of the rape of vulnerable individuals. The work examines the ethical and political implications arising from these interpretations. It problematizes the risks of relativizing

comprehensive protection and weakening legal frameworks. It assesses how such theoretical debates can influence institutional practices and public policies. Finally, it reflects on the effects of these disputes on the effectiveness of the principle of comprehensive protection. The analysis highlights the need for conceptual rigor and a commitment to the objectivity of the phenomenon. The centrality of children's and adolescents' rights is defended in the face of interpretative controversies.
Keywords: Postmodernity. Rape of a vulnerable person. Critical Theory.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir apresentado é resultado de uma revisão bibliográfica do material teórico disponibilizado na ementa da disciplina Pensamento Social e Serviço Social, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, ministrada pelo Prof. Dr. Albani de Barros para alunos de mestrado e doutorado.

Trata-se de uma análise – muito incipiente diante da grandeza dos temas apresentados, vale destacar – da proposta pós-moderna de compreensão de fenômenos estruturais e conjunturais, acentuando aqui, o estupro de vulnerável. Considera-se importante pensar os efeitos que o pensamento pós-moderno tem provocado na análise desses fenômenos pela proporção dominante que tem tomado mundialmente, atingindo inclusive categorias e profissionais comprometidos com a análise histórico-crítica proposta por Marx, adversa as correntes pós-modernas, como é o caso do Serviço Social.

Com essas preocupações, esse trabalho foi organizando em três tópicos que se combinam para formar o caldo necessário para as análises e críticas mais fortemente presentes nas considerações finais. A divisão por tópicos foi feita exclusivamente para a organização do texto e facilidade de leitura e compreensão. O primeiro tópico trata da pós-modernidade e das mudanças provocadas por essa inflexão na compreensão de fenômenos estruturais. O segundo tópico insere o estupro de vulnerável a partir da compreensão pós-moderna e as tensões provocadas por essa compreensão para o fenômeno. E por fim, há uma proposta de análise das implicações éticas e políticas da visão pós-moderna para a proteção integral de crianças e adolescentes vitimadas.

PÓS-MODERNIDADE

O pós-modernismo é indissociável das condições sócio-históricas que o acompanham. Trata-se de um movimento filosófico, artístico e cultural que não pode ser analisado de forma dissociada do contexto em que emerge. Assim, se a sociedade se transforma materialmente, suas formas de pensar, sentir e interpretar a realidade também se modificam. (Lyotard, 2013).

A década de 1960 estabelece as bases que, nos anos 1970, irão cristalizar o berço necessário ao surgimento de um novo período do capitalismo. Importa ressaltar que não se trata de um novo capitalismo, uma vez que suas bases estruturais permanecem inalteradas, mas de um novo direcionamento do sistema, caracterizado como pós-moderno. (Cantalice, 2016).

A década de 1970 marca o fim dos chamados “trinta anos de ouro” do capital, período de intensa expansão e acumulação, impulsionado pela estratégia keynesiana de fortalecimento do Estado Social como resposta à crise de 1929, conhecida como Grande Depressão. O esgotamento desse ciclo inaugura um período de recessão mundial e crise em larga escala que, mais do que reduzir a taxa de acumulação, atinge o próprio regime de acumulação, isto é, o modo particular de produção capitalista. (Cantalice, 2016).

Ao atingir o modo de produção, a crise alcança também as dimensões política, ideológica, artística e cultural da sociedade. Nesse contexto, a modernidade entra em crise – ou mais precisamente, tem sua crise declarada. O ideário iluminista, fundado na *universalidade,* que abarca a todos independente de distinções, na *individualidade*, que crê na integralidade e não na parcialidade dos indivíduos, e na *autonomia*, que acredita na capacidade autônoma de os indivíduos pensarem por si mesmos sem a interferência de religião ou outros interventores, passa a ser profundamente questionado. (Rouanet, 1993).

O desmoronamento desse ideário não ocorre de forma neutra, mas em estreita consonância com as necessidades do capitalismo contemporâneo. Rouanet (1993, p. 9) aponta que: “A individualidade submerge cada vez mais no anonimato do conformismo e da sociedade de consumo: não se trata tanto de pensar os pensamentos que todos pensam, mas de comprar os videocassetes que todos compram, nos aviões charter que todos voam para Miami”.

Esse cenário de crise exige novas e mais acuradas estratégias de regulação social, diante da complexificação do sistema e da dificuldade crescente de controle e disciplinamento. Emergem, assim, iniciativas voltadas à produção de novas formas, hábitos, leis, regulamentações, não com o objetivo de padronizar comportamentos, mas de assegurar sua conformidade com a nova racionalidade do capitalismo. (Cantalice, 2016).

As estratégias de enfrentamento da crise passam pela mundialização do capital, pela reestruturação produtiva, pela implementação de políticas neoliberais, pela valorização de princípios individualizantes e pela disseminação do ideário pós-moderno, sempre em conformidade com as exigências da reprodução do capital. (Cantalice, 2016).

Nesse contexto, Lyotard (2013, p. 5) esclarece que o processo de produção do conhecimento sofre uma profunda inflexão em seu sentido e direcionamento, salientando que: “O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado por uma nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso”. E é nesse rol de mudanças que se insere o pós-modernismo.

O pós-modernismo cumpre, assim, uma função ideológica de sustentação e legitimação do capital, de suas regras, comportamentos, valores e práticas sociais, como o niilismo e a deslegitimzação de perspectivas críticas ao sistema. Esse novo direcionamento reduz a meros acasos históricos as categorias sumariamente indeclináveis ao materialismo histórico, como a *luta de classes* e o *Estado burguês*. (Cantalice, 2016).

Ao promover uma inflexão teórica significativa, o pós-modernismo altera a forma como categorias de análise de fenômenos estruturais e conjunturais são compreendidos. Um de seus eixos centrais é a crítica às verdades universais e às categorias fixas, instaurando uma lógica de flexibilidade que dialoga diretamente com o próprio processo de acumulação capitalista. (Lyotard, 2013).

Nesse movimento, o discurso e a linguagem ganham centralidade, elevando-se uma fala certa ao ambiente certo, um jeito certo de falar. Estabelece-se um domínio da produção e do acesso ao saber que deixa de pertencer a sociedade e se torna domínio próprio e específico dos *experts*, de um pequeno grupo que possui todo o aparato material e subjetivo para desenvolver ciência. O saber se torna elitizado, e

essa pequena elite passa a decidir se o saber produzido é ou não pertinente aos *experts*. (Lyotard, 2013).

Lyotard (2013, p. 83) esclarece do que se trata:

> O Estado e/ou a empresa abandona o relato de legitimação idealista ou humanista para justificar a nova disputa: no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder.

O saber científico é questionado quanto a sua legitimidade, perdendo centralidade para todas essas outras questões, o poder, o domínio próprio, o acúmulo de riqueza. O capitalismo torna a ciência uma mercadoria, por isso, ela perde o seu valor de uso enquanto grandeza exclusiva e se torna um recurso comprometido com a produção capitalista flexível e não com o humanismo. (Lyotard, 2013).

Essa mesma flexibilidade capitalista, essa nova forma de construir o saber, atinge categorias teóricas como sujeito, vítima, infância; e o papel do discurso e da linguagem ganham uma centralidade incontornável no processo de compreensão. E não se trata de criticar a visibilidade que o sujeito ou a vítima ganham na análise crítica a partir de seu discurso e de sua linguagem, mas sim, da limitação que isolar essas categorias pode provocar nesse mesmo processo de compreensão e análise crítica. (Lyotard, 2013).

A proposta passa a questionar e problematizar normas morais e jurídicas que são “naturalizadas”, ou seja, trata-se de um processo de reinterpretação daquilo que é considerado ultrapassado e insuficiente para a compreensão dos fenômenos. Claramente essa movimentação produz rebatimentos sérios e tensos para fenômenos como o estupro de vulnerável. (Lyotard, 2013).

ESTUPRO DE VULNERÁVEL

O estupro de vulnerável é tipificado como crime sexual contra vulnerável pelo art. 217-A do Código Penal Brasileiro, caracterizado pela prática de ato libidinoso ou conjunção carnal com menor de 14 anos de idade, independente de consentimento, incluindo também os casos que mesmo extrapolando a idade, a vítima esteja em uma condição que impossibilite o seu pleno consentimento, como enfermidade ou deficiência. (Brasil, 1940).

A legislação não estabelece distinções quanto ao perfil do agressor ou da vítima para além da condição de vulnerabilidade, justamente por reconhecer que a violência sexual pode ocorrer independente de sexo, raça/etnia, condição socioeconômica ou identidade de gênero. Trata-se, portanto, de uma tipificação que afirma a proteção universal e objetiva da vulnerabilidade, recusando qualquer relativização baseada em atributos individuais ou contextuais. (Brasil, 1940).

No entanto, há um recorte muito específico desse tipo de violência que não tem recebido o rótulo de estupro. Aqui, verso sobre os casos em que a conjunção carnal entre meninas (menores de 14 anos) e homens (com 18 anos ou mais) enseja em um relacionamento heteroafetivo. Pela especificidade desse recorte, o fenômeno extrapola o campo jurídico e adentra as esferas moral, ética e dos costumes, revelando profundas tensões entre a norma legal e sua aceitação social.

Além disso, não é preciso muito esforço para analisar a proposta inicial dessa pesquisa, já que encontramos facilmente uma série de elementos que mostram o quanto a sociedade abraça e relativiza esses casos. O Ministério da Saúde emitiu um boletim epidemiológico que demonstra os dados de violência sexual contra crianças e adolescentes que aponta que no período de 2015-2021 houve uma notificação de 202.948 casos, o que não traduz a totalidade das violências, já que há uma subnotificação possivelmente maior. Desses casos notificados, 63.991, que corresponde a 76,8% do total, são de meninas, de cor/etnia pretas e pardas, somando 31.608 correspondente a 49,4%, residindo entre Sul (com 13.738, correspondente a 21,5%) e Sudeste (com 27.664, correspondente a 43,2%).

Desenhando um perfil mais aproximativo à essa pesquisa, as vítimas com idade entre 10-19 anos somam 119.520 casos notificados, e desse número, 110.795 (92,7%) são meninas. Desse dado, 72.099 tem idade entre 10-14 anos, correspondendo a 67,8%. A correspondência dos dados mais gerais permanece as mesmas com relação a cor/etnia, majoritariamente pretas e pardas, mas há um diferencial considerável com relação a região, sobressaindo as regiões Norte (22.371, correspondente a 20,2%) e Nordeste (21.763, correspondente a 19,7%). Ou seja, para a análise proposta aqui, a incidência maior de casos se encontra nessas regiões. (Brasil, 2024).

Os dados anteriormente apresentados têm o intuito de ressaltar que essa é uma situação real, recorrente e invisibilizada por uma série de fatores, saliento aqui o processo de adultização das meninas e a objetificação sexual do corpo feminino, entendendo que, não se tratam das únicas hipóteses de ocorrência e recorrência

desse fenômeno, já que deve ser inserido em um processo de totalidade dialética, mas que pela grandiosidade de ambas, já se tornam impossível trata-las aqui de forma suficiente. (Brasil, 2024).

Entendendo como necessário, para além de dados numéricos, demonstrar com casos reais o quanto essa violência é recorrente e naturalizada, se faz incontornável mencionar a decisão do Tribunal de Justiça de Minas Gerais de reconhecer vínculo afetivo amoroso e absorver homem de 35 anos acusado de estupro de vulnerável contra uma menina de 12 anos, e absorver também a mãe da vítima, acusada de consentir com o crime. (CNN, 2026).

A vítima, o agressor e a família descrevem uma relação sem constrangimento, coação ou violência, e foi isso que o TJMG levou em consideração ao absolver os réus. Demonstrando desconexão entre a situação, o sentimento de vítima e o sentimento de agressor que deveria acompanhar casos assim, considerando a legislação pertinente. Um misto de fatores contribui para essa desconexão, entre esses fatores: a adultização de crianças e adolescentes relacionada com a estrutura patriarcal. (CNN, 2026; Marra, 2016).

Para Postman (1999) adultização de crianças é um fenômeno que ocorre quando as fronteiras entre a infância e a vida adulta se dissolvem. A infância passa a ser ocultada e seu intrínseco processo de desenvolvimento começa a ser desconsiderado pelo acesso das crianças as experiências, hábitos, exigências e papéis sociais dos adultos.

Não se trata de um fenômeno emergente da pós-modernidade, afinal, é mais antigo do que isso. Mas é possível fazer um apontamento da permanência e adensamento desse fenômeno na contemporaneidade. As transformações dos meios de comunicação, o fácil acesso às mídias de massa dilui as fronteiras que existem entre a infância e a vida adulta, e essas transformações são cada vez mais acentuadas no presente momento e tendem a agudização. (Postman, 1999).

O patriarcado é um sistema estrutural baseado no *pátrio poder*, isto é, na detenção integral e inigualável de poder pelo homem que figura como o ‘chefe’ da família, do grupo, etc. Esse poder se estende para todos os membros da família e dá ao seu detentor o domínio do corpo do outro, inclusive sexual. Essa estrutura é tão permeável e tão visível que o maior número de vítimas de estupro de vulnerável perfila meninas vitimadas por figuras paternas (pais, padrastos, tios, irmãos mais velhos, etc). (Saffioti, 1978).

A cultura de adultização da infância e o patriarcado como estrutura social dominante se combinam para formular uma encorpada hipótese do porquê há tantas vítimas de estupro de vulnerável que não se sentem vítimas, e o porquê há tantos abusadores de meninas que não se sentem assim. As meninas são expostas a hábitos, códigos, costumes e responsabilidades que não condizem com sua fase de desenvolvimento e, posteriormente, cobradas por essa exposição. Essa cobrança resulta em uma série de meninas com 14 anos ou menos, como o caso anteriormente mencionado, assumindo o papel de esposa e mãe, tensionando as exigências próprias a sua fase de desenvolvimento, como estudar e brincar. Esse processo atravessa a sociedade de forma quase imperceptível, natural. (Postman, 1999; Saffioti, 1978).

O abuso sexual é um dos tipos de violência sexual mais recorrentes com crianças e adolescentes. Esse tipo de violência pressupõe uma relação hierárquica do agressor para com a vítima e se trata do uso da criança ou adolescente para satisfação sexual do agressor. O abuso é cometido majoritariamente no seio familiar ou por pessoas que convivem e compartilham do meio, em suma, pessoas que deveriam estar comprometidas com o bem estar e a proteção às vítimas. Esse tipo de violência desrespeita a pessoa e viola os limites do abusado. (Marra, 2016).

É necessário pensar a configuração do abuso sexual em seus aspectos mais totalizantes, já que quando mencionamos essa ocorrência junto com termos como: ‘hierarquia’, ‘limites’, ‘uso’, pensamos em crianças na primeira infância acometidas por adultos. Raramente nos vem à mente a possibilidade de o abuso ser também caracterizado pelas relações afetivas que nascem desse tipo de violência com meninas em idades próximas aos 14 anos.

Dessa forma, o estupro de vulnerável, especialmente quando revestido da aparência de relacionamento afetivo, revela-se como uma expressão particularmente complexa da violência sexual, na qual se articulam estruturas patriarcais, processos de adultização da infância e mecanismos sociais de naturalização da violência. Ao deslocar o abuso do campo da violação para o da efetividade, a sociedade contribui para o apagamento da assimetria de poder que define esse tipo de relação, fragilizando a proteção integral e esvaziando a responsabilização do agressor.

Esse fenômeno evidencia, ainda, os limites de leituras que relativizam o consentimento e enfatizam exclusivamente a dimensão discursiva da experiência, uma vez que, no caso de crianças e adolescentes, a vulnerabilidade não é uma

construção interpretativa, mas uma condição objetiva que exige conhecimento jurídico, político e ético.

IMPLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS PARA A PROTEÇÃO INTEGRAL

Diferentemente da análise dialética desse fenômeno, algumas correntes pós-modernas não enxergam a infância como uma categoria universal a ser protegida, mas sim como uma construção social, ou seja, defendem a ideia de múltiplas infâncias que são culturalmente situadas, desconsiderando a fase de desenvolvimento atrelada a criança e ao adolescente. À primeira vista essa proposta de análise pode parecer atraente, o que não é estranho, já que vivemos em uma sociedade capitalista que está alinhada com os preceitos pós-modernos. No entanto, o rebatimento disso para o desenvolvimento da ideia de infância é sério e precisa ser tensionado. (Aries, 2012).

Ao eleger a flexibilidade cultural como eixo central para abordar o tema da infância, sobressaem culturas, hábitos, costumes e crenças que valorizam a infância e promovem o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, mas não somente. Sobressaem conjuntamente uma série de outras culturas que desconsideram completamente o estágio de desenvolvimento necessário às crianças e adolescentes e se apegam a ideia da adultização apenas como um reflexo de um estilo de vida. (Foucault, 2015).

O cenário pós-moderno abre espaço para a legitimidade de todos os tipos de cultura. Não existem mais precedentes que possam criticar ideais e costumes, pois todos se tornam válidos, a cultura “é o que é” e deve ser aceita, independente de prejuízos ocasionados por essa construção social. E com toda certeza, há prejuízos. (Rouanet, 1993).

/Uma matéria publicada na BBC News Brasil, com a manchete: “Noiva aos 10 anos: as crianças casadas na Índia que sonham com estudos e carreira”, demonstra como culturas apegadas com a ideia de adultização da infância podem ser cruéis com crianças e adolescentes por desconsiderarem seus limites. Essa matéria conta a história de três jovens que tiveram que se casar ainda crianças pela cultura e pela condição socioeconômica vulnerável da família. O relato expõe a posição delas diante disso, que compreendem a necessidade, mas demonstram indignação por não poderem priorizar outras coisas como os estudos e o trabalho ao invés do casamento e da maternidade. (BBC News Brasil, 2022).

A análise pós-moderna de situações como essa relativiza a incapacidade de consentimento provocada pelo estágio em desenvolvimento da infância e adolescência, provocando brechas para a adultização e a para o enfraquecimento do significado de vulnerabilidade da infância e juventude. Em síntese, naturaliza-se esses fenômenos em nome da cultura e do direito de preservá-la. O estupro de vulnerável passa a ser visto como uma experiência ambígua, e não como fenômeno dialético. E dialético porque é um fenômeno imbricado com outros fenômenos como desigualdade social, violência de gênero, violência de raça/etnia, etc., que não permite o isolamento deste fenômeno para sua compreensão. (Butler, 2013).

Um outro ponto que sofre com a inflexão pós-moderna é o consentimento. Analisando o estupro de vulnerável pela perspectiva da vítima, juridicamente o consentimento não entra em questão, como dito anteriormente, a vítima infante não possui discernimento o suficiente para compreender integralmente o que está sendo posto para consentir com aquilo. O pós-modernismo propõe a derrubada dessa compreensão jurídica objetiva em nome da construção relacional e contextual do ocorrido. Aqui, temos uma elevação do significado dos discursos e das narrativas em detrimento da universalidade de um crime. (Brasil, 1940).

Essa proposta eleva sentidos mais correlacionados com o dito: “Cada caso é um caso”, do que com o comprometimento com a proteção integral. Isso tensiona não somente a análise crítica proposta pelas metanarrativas, mas com o próprio aparelho jurídico que criminaliza qualquer atividade sexual que vitimizem menores de 14 anos. Seguindo essa proposta de análise, a menina de 12 anos envolvida no caso do TJMG não sofreu nenhum tipo de abuso, já que a justificativa a afasta da posição de vítima, em uma correlação com a compreensão pós-moderna. (Brasil, 1940).

A própria ideia de vítima também é afetada, já que a compreensão majoritária dos pós-modernos é que se trata de uma sujeição do indivíduo, como se afirmar ser vítima fosse um modo de ir contra a resistência a violência. Essa percepção pode fazer sentido em contextos onde não há assimetria de poder, mas não é possível enquadrar esse entendimento em uma situação de estupro de vulnerável, já que a principal presunção do abuso é que há uma hierarquia entre agressor e vítima. Essa compreensão desloca a responsabilidade do agressor, como se este estivesse em poder de igualdade com a vítima, portanto, não pudesse ser visto como superior pela força, pela experiência, pela idade, ou por outros muitos motivos sejam quais forem. (Scott, 2013).

A criança não é mais vista como um sujeito de direitos violados, uma vítima, mas um sujeito que vive e narra uma experiência individual. A seriedade das situações passa a ser integralmente relativizada, pois os parâmetros universalistas que estabelecem o “certo” e o “errado” são desconsiderados e criticados em detrimento da narrativa dos casos. (Scott, 2013).

O estupro de vulnerável expõe limites profundos das leituras pós-modernas por colocar a compreensão do fenômeno em uma visão individual e narrativa do ocorrido, por rejeitar os parâmetros universais de proteção, por entender que “cada caso é um caso”, por relativizar o consentimento da vítima, como se fosse algo a ser discutido abertamente mesmo quando se tratam de crianças diante de seus direitos violados. (Lyotard, 2013).

A compreensão desses fenômenos, ao retirá-los de uma análise crítico dialética, que considera a totalidade e os aspectos contraditórios que os cercam, reduzem as possibilidades de compreensão aos meros individualismos dos casos, impedindo a compreensão a nível estrutural e conjuntural o qual se processam. O estupro de vulnerável não pode ser apartado das categorias de gênero, de raça/etnia, de classe social e, ainda assim, ser compreendido. E mais ainda, o estupro de vulnerável não pode ser compreendido em sua totalidade se nada for feito diante disso em nome da preservação de uma cultura, uma ideologia, uma religião, uma narrativa. (Lyotard, 2013).

Não se trata de afirmar que a pós-modernidade legitima o estupro de vulnerável, já que o condenam, de fato. Mas quando algumas correntes colocam o discurso e as narrativas como algo absoluto, quando relativizam o consentimento, quando desconsideram a vítima, quando estabelecem a cultura acima do direito, isso resulta em uma fragilização da proteção integral e da normatização jurídica dos casos, prejudicando frontalmente as crianças vitimadas por essa circunstância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento e possuem prioridade absoluta na proteção promovida pelo Estado, pela família e pela sociedade. Esses elementos constituem o princípio da proteção integral, que se configura não apenas como um dispositivo jurídico, mas como um

projeto ético-político orientado à garantia de direitos e à responsabilização frente às violações que incidem sobre esse público.

A proteção integral deve ser compreendida a partir da universalidade da infância e da adolescência enquanto categorias sociais e jurídicas que demandam tutela objetiva. Essa universalidade constitui um dos principais pontos de tensão com determinadas correntes pós-modernas, que recusam categorias universais e passam a tratar a infância como uma construção discursiva contingente, sujeita a múltiplas interpretações culturais. Ao relativizar a infância enquanto categoria universal, relativiza-se também a própria necessidade de proteção objetiva, deslocando-a do campo dos direitos para o campo das narrativas. (Brasil, 1990; Lyotard, 2013).

Nesse cenário, a proteção integral tende a assumir um caráter negociável, contextual e contingente, o que impõe uma série de limites a intervenção ética e política frente às violências cometidas contra crianças e adolescentes. A centralidade conferida à análise individualizada dos casos, ainda que relevante para a compreensão de suas especificidades, não pode substituir a existência de parâmetros normativos incontornáveis. Independentemente das particularidades culturais, afetivas ou contextuais, a prática de violência sexual contra crianças e adolescentes permanece sendo uma violação grave de direitos.

É fundamental, portanto, problematizar os limites éticos e políticos da inflexão teórica do pós-modernismo quando suas categorias de análise incidem sobre fenômenos estruturais e conjunturais que são atravessados por normas jurídicas de proteção social. A desconstrução de forma absoluta, a relativização de normas universais e a centralidade sem precedentes do discurso, embora se coloquem como estratégias de emancipação, podem resultam em uma regressão dos direitos garantidos a pessoas em fase de desenvolvimento, nesse caso, nas crianças e adolescentes.

O tensionamento de categorias de análise como sujeito, vítima e infância sem a necessária mediação histórica e material provocado pelo pós-modernismo incorre no risco irremediável de despolitizar a violência, fragilizar a responsabilização de agressores e esvaziar a proteção integral. Ao deslocar o foco da violência do campo dos direitos para o campo das narrativas individuais, a crítica pós-moderna termina por ocultar as assimetrias de poder que estruturam o estupro de vulnerável, tratando como equivalentes sujeitos que ocupam posições profundamente desiguais.

Nesse sentido, o estupro de vulnerável se apresenta como um limite incontornável da crítica pós-moderna. Trata-se de um fenômeno que exige o reconhecimento objetivo da vulnerabilidade de crianças e adolescentes, a afirmação inequívoca da assimetria de poder entre vítimas e agressores e a manutenção de parâmetros universais de proteção que não podem ser relativizados sem graves prejuízos éticos e políticos. A tentativa de problematizar o consentimento nesse contexto não apenas se mostra inadequada, como contribui para o deslocamento da responsabilidade do agressor e para a naturalização da violência.

Ao tensionar o consentimento, a pós-modernidade acaba por retirar o estupro de vulnerável do campo da violação de direito e inseri-lo em uma lógica ambígua, na qual experiências individuais e narrativas passam a disputar espaço com normas jurídicas objetivas. Esse deslocamento compromete diretamente a efetividade da proteção integral, uma vez que enfraquece a normatização jurídica e abre brechas para interpretações que culpabilizam as vítimas ou relativizam a gravidade da violência.

Como adverte Rouanet (1993), esse movimento está inserido em um contexto mais amplo de empobrecimento crítico, no qual se produz o que o autor denomina de “indivíduos bárbaros”: sujeitos imersos na ignorância produzida, na recusa das mediações explicativas do movimento da realidade e na adesão acrítica a discursos que ocultam as determinações estruturais dos fenômenos. Trata-se de uma barbárie que não se expressa pela ausência de discurso, mas pelo excesso de discursos fragmentados que inviabilizam a compreensão da totalidade social e reforçam o fetichismo e a alienação.

Dessa forma, a crítica ao pós-modernismo não se orienta pela recusa da pluralidade ou pela negação da importância das narrativas, mas pelas necessidades de reafirmar limites ético-políticos inegociáveis quando estão em jogo direitos fundamentais de crianças e adolescentes. A proteção integral não pode ser subordinada à fluidez interpretativa, às particularidades culturais ou à relativização normativa sem que se comprometa profundamente o enfrentamento da violência sexual e a garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

BBC News Brasil. Noiva aos 10 anos: as crianças casadas na Índia que sonham com estudos e carreira. **BBC News Brasil**, 5 abr. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-60983649. Acesso em: 28 de dezembro de 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Brasília, DF: Presidência da República, [1940]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 19 de dezembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Boletim Epidemiológico: Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil***, 2015 a 2021*. Vol. 54, n. 8, 29 fev. 2024. Brasília: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08. Acesso em: 22 de dezembro de 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANTALICE, Luciana Batista de Oliveira. O neoconservadorismo na produção do conhecimento em Serviço Social: tensões entre o pós-moderno e o projeto profissional. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 231–259, 2016/2017.

CNN BRASIL. TJMG cita vínculo afetivo e absolve homem por estupro de menina de 12 anos. **CNN Brasil**, Nacional, 2026. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/mg/tjmg-cita-vinculo-afetivo-e-absolve-homem-por-estupro-de-menina-de-12-anos/. Acesso em: 22 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo***:* a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARRA, Marlene Magnabosco; COSTA, Liana Fortunato. Caracterização do abuso sexual em clientela do CREAS. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 105–116, ago. 2016. DOI: 10.5020/23590777.16.2.105-116.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**: a discriminação contra a mulher e o negro no Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, T. T. (org.). **O que é, afinal, o pós-estruturalismo?** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAPÍTULO 3

A ENTREVISTA COMO MÉTODO DE VALIDAÇÃO: APURAÇÃO E CREDIBILIDADE NO JORNALISMO CONTEMPORÂNEO

DOI: 10.5281/zenodo.20476496

Rafael Ribeiro Nascimento

Mestrando em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana - FTSA, Bacharel em Direito pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e graduando em Jornalismo pelo Centro Universitário Sumaré. E-mail: raffaelrnpm@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a entrevista como eixo metodológico central da apuração jornalística e discute sua permanência como procedimento decisivo de validação da informação no jornalismo contemporâneo. Parte-se da hipótese de que, embora o ambiente digital tenha ampliado o acesso a dados, documentos e conteúdos circulantes, também intensificou práticas de apuração indireta, dependência de fontes institucionais e formas empobrecidas de checagem, o que recoloca a entrevista no centro do debate metodológico da área. O objetivo é demonstrar que a entrevista não constitui apenas uma técnica de coleta, mas um procedimento de verificação, confrontação e contextualização capaz de distinguir o jornalismo profissional da mera reprodução informacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa, sustentada por referencial teórico sobre entrevista, apuração e verificação e por análise de dois livros-reportagem brasileiros: *Rota 66*, de Caco Barcellos, e *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex. A discussão articula a entrevista como “diálogo possível” em Cremilda Medina, como método de reconstituição em Nilson Lage e como prática vinculada à disciplina da verificação em Bill Kovach e Tom Rosenstiel, ampliando esse quadro com estudos recentes sobre fontes, verificação e rotinas digitais. Os resultados indicam que, em *Rota 66*, a entrevista permite invalidar a versão oficial sustentada por documentos estatais; em *Holocausto Brasileiro*, ela opera como via de reconstrução histórica diante do apagamento documental. Conclui-se que a entrevista permanece como núcleo epistemológico da apuração, na medida em que submete dados, documentos e versões à prova do confronto humano e da responsabilidade pública.

Palavras-chave: Entrevista jornalística; Fontes; Jornalismo investigativo.

ABSTRACT

This article analyzes the interview as a central methodological axis of journalistic investigation and discusses its continued importance as a decisive procedure for validating information in contemporary journalism. It starts from the hypothesis that, although the digital environment has broadened access to data, documents, and circulating content, it has also intensified practices of indirect investigation, dependence on institutional sources, and impoverished forms of fact-checking, thus

placing the interview back at the center of the methodological debate in the field. The objective is to demonstrate that the interview is not merely a data collection technique, but a procedure of verification, confrontation, and contextualization capable of distinguishing professional journalism from mere informational reproduction. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and analytical-interpretative research, supported by a theoretical framework on interviews, investigation, and verification, and by the analysis of two Brazilian investigative journalism books: Rota 66, by Caco Barcellos, and Holocausto Brasileiro, by Daniela Arbex. This discussion articulates the interview as a “possible dialogue” in Cremilda Medina's work, as a method of reconstruction in Nilson Lage's work, and as a practice linked to the discipline of verification in Bill Kovach and Tom Rosenstiel's work, expanding this framework with recent studies on sources, verification, and digital routines. The results indicate that, in Route 66, the interview allows for the invalidation of the official version supported by state documents; in Brazilian Holocaust, it operates as a means of historical reconstruction in the face of documentary erasure. It is concluded that the interview remains the epistemological core of the investigation, insofar as it subjects data, documents, and versions to the test of human confrontation and public accountability.
Keywords: Journalistic interview; Sources; Investigative journalism.

INTRODUÇÃO

O jornalismo contemporâneo atravessa um período de grande transformação. A aceleração das rotinas produtivas, a multiplicação de plataformas, a consolidação do jornalismo orientado por dados e a circulação contínua de conteúdos em redes sociais digitais modificaram não apenas a forma de distribuição das notícias, mas também os próprios critérios de apuração, seleção e validação das informações. Nesse contexto, o trabalho jornalístico se vê tensionado por dois movimentos simultâneos: de um lado, o aumento sem precedentes da disponibilidade de dados, documentos, registros e rastros digitais; de outro, a fragilização dos processos de checagem, da diversidade de fontes e do contato direto com os sujeitos envolvidos nos acontecimentos.

Essas mudanças no âmbito da apuração e validação de informações jornalísticas não podem ser lidas apenas como um problema de tecnologia ou de modelo de negócios. Há, no interior da atividade, uma crise de método. Quando o jornalismo passa a operar com excesso de declarações reaproveitadas, dependência excessiva de fontes oficiais, uso recorrente de conteúdos produzidos por assessorias e reaproveitamento de postagens em redes sociais como se fossem evidências suficientes, o que se enfraquece não é apenas a forma da notícia, mas a espinha

dorsal da apuração. A hipótese de perda de centralidade da entrevista, levantada por estudos recentes sobre cobertura jornalística no Brasil, evidencia justamente esse deslocamento: a escuta direta tende a ceder espaço a formas indiretas, aceleradas e menos dialógicas de obtenção de informação (SILVA et al., 2020).

É precisamente nesse ponto que a entrevista volta a exigir reflexão crítica. Em vez de tratá-la como um procedimento tradicional supostamente superado pela mineração de dados, pelos mecanismos automatizados de busca ou pelos dispositivos de monitoramento em tempo real, este trabalho propõe recolocá-la no centro da discussão metodológica. A entrevista continua sendo o momento em que a informação é submetida ao confronto humano, à contextualização, à escuta qualificada e à possibilidade de contradição. Mesmo em contextos digitais, estudos mostram que a busca online de fontes não substitui a necessidade de contato direto; ao contrário, frequentemente conduz a ele, especialmente quando o jornalista precisa testar a confiabilidade do material reunido e decidir se uma fonte é, de fato, adequada para a pauta (DE HAAN; KRUIKEMEIER; LECHELER, 2024).

A relevância do problema torna-se ainda maior em um ambiente saturado por desinformação e por uma retórica de instantaneidade que valoriza a publicação rápida em detrimento da checagem rigorosa. Como observam Kovach e Rosenstiel (2003), a primeira obrigação do jornalismo é com a verdade, mas essa verdade não é espontânea nem automática: ela depende de um método. Nessa perspectiva, a chamada “disciplina da verificação” não se opõe à entrevista; ao contrário, encontra nela uma de suas ferramentas centrais. Não há verificação efetiva sem confronto de versões, sem interrogação das evidências, sem retorno à fonte, sem pergunta incômoda, sem escuta que ultrapasse a superfície declaratória.

Luiz Costa Pereira Junior (2006), ao discutir os limites da apuração superficial, alerta para um problema que permanece atual. Como adverte o autor:

> Esse procedimento [de usar apenas fontes oficiais ou técnicas superficiais] fez proliferar uma outra anomalia de abordagem, o chamado “fala povo”. O espaço institucionalizado pela imprensa para a opinião das pessoas comuns é em geral uma pesquisa empírica, mas irrelevante, com personagens que apenas confirmam o senso comum” (PEREIRA JUNIOR, 2006, p. 93).

Esse ponto de vista é importante porque explicita que a entrevista não se legitima por sua mera presença formal no texto jornalístico. Uma entrevista também pode ser vazia, ornamental ou metodologicamente pobre. O que este artigo defende,

portanto, não é qualquer entrevista, mas a entrevista como procedimento metódico, intencional e verificável.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a centralidade da entrevista não pode ser defendida de forma nostálgica. Não se trata de opor, simplificadamente, tecnologia e escuta, dado e presença, documento e testemunho. A questão é outra: saber em que condições a entrevista continua sendo decisiva num ambiente em que o jornalismo dispõe de novas ferramentas, mas enfrenta também novas formas de precarização metodológica. Pesquisas recentes sobre verificação digital indicam que a eficácia dos processos de checagem não depende apenas de soluções técnicas, mas da cultura profissional das redações, de seus critérios de validação e do tempo efetivamente destinado à verificação (PICHA EDWARDSSON; AL-SAQAF; NYGREN, 2023). A entrevista, nesse contexto, permanece relevante não porque o jornalismo deva recusar a inovação, mas porque a técnica digital, sozinha, não substitui o trabalho humano de questionar, interpretar e verificar.

É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa. A questão central que a orienta pode ser formulada do seguinte modo: em um ecossistema midiático marcado por velocidade, automação, circulação de dados e abundância de conteúdos, de que maneira a entrevista jornalística se reafirma como eixo metodológico central para a validação da informação? A hipótese defendida é a de que a entrevista continua sendo o procedimento que articula apuração, interpretação e verificação, funcionando como o espaço em que documentos são testados, dados são contextualizados, versões são confrontadas e sujeitos historicamente silenciados podem ser ouvidos.

O objetivo geral deste artigo é analisar a centralidade da entrevista como principal método de validação da informação no processo de apuração jornalística. Como objetivos específicos, busca-se: a) revisar, a partir da literatura clássica e contemporânea, diferentes abordagens da entrevista jornalística e suas funções no processo de apuração; b) discutir o papel da entrevista na disciplina da verificação, demonstrando como ela confronta, valida e contextualiza informações obtidas por outras vias; e c) analisar, por meio de dois estudos de caso do jornalismo investigativo brasileiro, como a entrevista metódica se revela indispensável à construção de reportagens complexas e de alta relevância pública.

A justificativa do trabalho reside, portanto, na necessidade de reafirmar o núcleo metodológico do jornalismo em um tempo de desordem informacional. O erro jornalístico, muitas vezes produto de apuração deficiente, “pode afetar mais

diretamente a vida dos cidadãos" e "destruir reputações" (CHRISTOFOLETTI; PRADO, 2005, p. 1). Nesse sentido, a entrevista não é apenas um gênero nem um expediente formal de coleta de declarações. Como lembra Muniz Sodré, no prefácio do livro de tela Guedes Caputo, ela "continua marcando época na mídia contemporânea" por sintetizar "elementos dos princípios fundamentais de elaboração do texto jornalístico, que são a humanização, a vulgarização e a autoridade" (CAPUTO, 2006, p. 3). O que está em jogo, assim, não é a preservação de uma técnica tradicional, mas a defesa de um procedimento capaz de sustentar a credibilidade pública do jornalismo.

2. ENTREVISTA, MÉTODO E VERIFICAÇÃO: BASES TEÓRICAS.

2.1 Escuta, vínculo e produção de sentido.

A primeira camada teórica indispensável para compreender a entrevista jornalística consiste em retirá-la de uma visão estreita, instrumental e extrativista. Em muitas leituras empobrecidas da prática profissional, entrevistar equivale apenas a fazer perguntas para preencher lacunas informativas previamente delimitadas. Essa redução ignora que a entrevista é, antes de tudo, uma situação comunicacional complexa, atravessada por assimetrias, mediações, expectativas, resistências e negociações de sentido. Não se trata apenas de "coletar" falas, mas de instaurar uma relação de escuta que permita ao jornalismo acessar dimensões da realidade que não se deixam apreender por documentos frios ou por dados descontextualizados.

É nesse ponto que a contribuição de Cremilda Medina (2008) se torna decisiva. Ao pensar a entrevista como "diálogo possível", a autora desloca o centro da análise do mero procedimento técnico para a interação humana e para a dimensão ética do encontro entre jornalista e fonte. A entrevista, nessa formulação, não é um interrogatório nem uma extração unilateral de conteúdos, mas uma forma específica de interlocução mediada pelo interesse público. Como afirma Medina, "A entrevista jornalística é, antes de mais nada, uma conversa. A palavra diálogo é a que melhor traduz o sentido da troca de informações que se estabelece" (MEDINA, 2008, p. 7).

A força dessa perspectiva está em reconhecer que a informação jornalística não é apenas um dado bruto à espera de captação, mas o resultado de relações sociais e de experiências humanas situadas. O que a fonte diz, cala, hesita, contesta ou reformula também comunica. Assim, a entrevista bem conduzida não apenas

obtém uma declaração: ela produz inteligibilidade. Ao transformar o encontro em espaço de escuta qualificada, o jornalismo amplia sua capacidade de compreender contextos, captar contradições e dar visibilidade à experiência concreta dos sujeitos.

Ao propor o “diálogo possível”, Medina tampouco idealiza a entrevista como espaço de harmonia. O adjetivo “possível” é, nesse sentido, indicativo que o diálogo jornalístico ocorre sob tensão, frequentemente em contextos de desigualdade, trauma, defesa retórica ou mediação institucional. Fontes oficiais podem oferecer respostas padronizadas; fontes vulneráveis podem se mostrar receosas; fontes envolvidas no conflito podem omitir, manipular ou selecionar aquilo que desejam tornar público. A entrevista não elimina essas tensões; ela trabalha com elas. Por isso, a escuta jornalística exige sensibilidade, repertório, preparo e capacidade de formular perguntas que desloquem o discurso da zona da previsibilidade.

Essa concepção humanista é crucial para o argumento deste artigo porque impede que a entrevista seja descartada em nome de uma visão tecnocrática da apuração. Se a entrevista fosse apenas um mecanismo de obtenção de dados, seu lugar poderia ser facilmente ocupado por formulários, buscas automatizadas, bancos de dados ou coleta de postagens digitais. No entanto, quando ela é entendida como mediação interpretativa e relacional, revela-se insubstituível em tudo aquilo que diz respeito à nuance, à contradição, ao sofrimento, à memória e ao conflito.

2.2 A entrevista como técnica de reconstituição.

Se Medina recoloca a dimensão humana no centro da entrevista, Nilson Lage permite compreender sua arquitetura metodológica. A contribuição de Lage é essencial porque afasta a entrevista do improviso e a reinsere no coração da pesquisa jornalística. A entrevista, nessa perspectiva, não é um gesto aleatório do repórter nem um momento secundário da reportagem, mas um procedimento planejado de produção de conhecimento sobre a realidade.

Lage define a entrevista como “uma expansão da consulta às fontes, objetivando, geralmente, a coleta de interpretações e a reconstituição de fatos” (LAGE, 2001, p. 73). Essa formulação é particularmente importante porque explicita duas operações centrais do jornalismo. A primeira é a coleta de interpretações: o jornalismo não lida apenas com fatos nus, mas com explicações, disputas de sentido e enquadramentos. A segunda é a reconstituição de fatos: muitas vezes o

acontecimento não está disponível de forma imediata, exigindo que o repórter remonte cronologias, ligue pistas, compare versões e reconstrua processos a partir de diferentes fontes.

Ao sistematizar tipos de entrevista — de informação ou reconstituição, de opinião ou comentário, de perfil —, Lage mostra que o trabalho do repórter deve ser orientado por finalidades cognitivas específicas. Não existe uma entrevista genérica; existe uma pergunta jornalística que organiza o uso do procedimento. Em reportagens investigativas, por exemplo, a entrevista de reconstituição assume centralidade porque permite confrontar registros, preencher lacunas, localizar incoerências e testar a consistência de versões oficiais ou hegemônicas.

Esse ponto é decisivo para o argumento aqui desenvolvido. A centralidade da entrevista não decorre apenas do fato de ela colocar o jornalista diante da fonte; decorre de sua capacidade de organizar metodicamente a apuração. O repórter não entrevista para adornar o texto com uma aspas; entrevista para construir uma hipótese, tensionar uma evidência, deslocar uma versão sedimentada ou reconstituir um acontecimento obscurecido. Quando bem utilizada, a entrevista funciona como técnica de investigação.

Além disso, a contribuição de Lage permite responder a uma objeção recorrente no debate contemporâneo: a de que o jornalismo orientado por dados teria tornado a entrevista menos necessária. Na verdade, quanto mais documentos, planilhas, registros e rastros digitais existem, maior tende a ser a necessidade de um procedimento capaz de conferir inteligibilidade a esse material. Dados podem indicar padrões; documentos podem registrar formalidades; mas ambos exigem interpretação, validação e confrontação. A entrevista entra justamente nesse ponto, não como ornamento subjetivo, mas como técnica de verificação e de reconstituição.

2.3 Verificação, confronto e credibilidade.

A terceira dimensão teórica que sustenta este trabalho é a relação entre entrevista e verificação. Em *Os elementos do jornalismo*, Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2003) argumentam que a essência da atividade jornalística não reside em uma suposta neutralidade absoluta, mas na adoção de procedimentos rigorosos de teste, checagem e validação da informação. O núcleo normativo do jornalismo, nessa perspectiva, é a disciplina da verificação.

A importância desse conceito está em deslocar a discussão da intenção subjetiva do jornalista para os procedimentos efetivamente empregados. Uma notícia não se torna confiável porque seu autor se declara objetivo; ela se torna mais confiável quando o leitor consegue perceber que houve checagem, confronto de versões, explicitação de evidências, busca de contrapontos e cuidado metodológico. A credibilidade, portanto, é menos um atributo natural do veículo do que um efeito de práticas verificáveis.

É nesse quadro que a entrevista ganha relevo epistemológico. Ela não serve apenas para “ouvir lados” de forma protocolar, mas para submeter informações ao teste do confronto humano. Em um cenário em que fontes institucionais produzem versões interessadas, em que dados podem ser manipulados e em que conteúdos circulam sem origem clara, a entrevista se transforma no espaço de pressão metodológica sobre o discurso. É ali que o jornalista pede precisão, explora contradições, reintroduz contexto, exige explicações, recorre ao contraditório e transforma a versão em objeto de prova.

Esse entendimento encontra respaldo também em discussões mais recentes sobre jornalismo de verificação. López Hidalgo e Fernández Barrero (2012), por exemplo, ao discutirem os efeitos da falta de checagem sobre a credibilidade da imprensa, reforçam que o jornalismo de verificação depende da multiplicidade de fontes, da busca por evidências empíricas e de uma postura de ceticismo metodológico diante de informações que, embora autorizadas institucionalmente, não devem ser aceitas sem teste. A entrevista, assim, não aparece como etapa anterior à verificação, mas como um dos lugares em que a verificação efetivamente acontece.

2.3 A entrevista nas rotinas digitais contemporâneas.

A literatura recente sobre jornalismo digital não elimina a pertinência das formulações clássicas; ao contrário, ajuda a atualizá-las. Estudos empíricos demonstram que as rotinas de busca e seleção de fontes foram transformadas por motores de busca, plataformas digitais e redes sociais, mas não ao ponto de tornar dispensável o contato humano. De Haan, Kruikemeier e Lecheler (2024), ao observarem estratégias online de busca e verificação, mostram que jornalistas dependem amplamente de mecanismos digitais para localizar potenciais fontes, mas

que os processos de validação permanecem híbridos e continuam acompanhados por tarefas tradicionais, especialmente o contato telefônico.

Essa constatação é particularmente valiosa para o presente artigo porque impede tanto o fetichismo tecnológico quanto a nostalgia metodológica. Não é verdadeiro afirmar que a técnica digital aboliu a entrevista; tampouco é suficiente repetir, de maneira abstrata, que entrevistar continua importante. O que a literatura recente sugere é algo mais complexo: as etapas iniciais da apuração podem ter se digitalizado fortemente, mas a validação da informação ainda exige práticas humanamente situadas de checagem, escuta e confrontação.

Em linha semelhante, Picha Edwardsson, Al-Saqaf e Nygren (2023), ao investigarem a verificação de fontes digitais em redações suecas, concluem que o problema da verificação não é apenas técnico, mas cultural. Ferramentas digitais podem existir, mas sua eficácia depende de rotinas claras, tempo de trabalho, formação profissional e compromisso editorial com a checagem. Em muitos casos, os jornalistas retornam aos métodos tradicionais porque estes ainda funcionam como dispositivos de segurança metodológica diante da incerteza do ambiente digital.

No contexto brasileiro, Silva et al. (2020) contribuem com um alerta importante ao sugerirem a hipótese de perda de centralidade da entrevista em certas coberturas, marcada pela recorrência de fontes indiretas, declarações coletadas em redes sociais, materiais de assessoria e vozes não identificadas. Em vez de enfraquecer o argumento deste artigo, essa constatação o fortalece. Se a entrevista perde espaço em parte das rotinas contemporâneas, justamente por isso torna-se ainda mais necessário defendê-la como procedimento central de qualidade, pluralidade e verificação.

3. METODOLOGIA

Este artigo desenvolve uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e orientação analítico-interpretativa, voltada à compreensão da entrevista como procedimento central de validação da informação na apuração jornalística. A escolha dessa abordagem decorre do próprio objeto: interessa menos medir a frequência do uso de entrevistas nas rotinas produtivas do que examinar, em chave teórico-analítica, de que modo a entrevista funciona como técnica de reconstituição, confronto e

verificação. A bibliografia cumpre, portanto, uma função dupla: fundamenta conceitualmente o problema e fornece parâmetros para a leitura dos livros analisados.

Do ponto de vista analítico, o estudo trabalha com quatro categorias de observação, derivadas do referencial teórico. A primeira categoria é a entrevista como reconstituição, a partir de Lage, observando como os autores usam o contato com testemunhas, familiares, sobreviventes e agentes institucionais para remontar eventos complexos. A segunda é a entrevista como diálogo, a partir de Medina, focalizando situações em que a escuta qualificada permite acessar experiências silenciadas, traumas, memórias ou sentidos não disponíveis em registros formais. A terceira categoria é a entrevista como verificação, inspirada em Kovach e Rosenstiel, examinando como a fala da fonte é mobilizada para confrontar, validar ou invalidar documentos e versões oficiais. A quarta categoria é a entrevista como humanização, observando como o procedimento restitui densidade humana ao fato e impede que a reportagem se reduza à abstração burocrática do dado.

O corpus é composto por dois livros-reportagem brasileiros de alta relevância investigativa: *Rota 66: a história da polícia que mata*, de Caco Barcellos, e *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex. A seleção dessas obras se justifica por três razões: a densidade de apuração exigida em ambos os casos; a existência de um impasse documental decisivo — excesso de documentação falseadora, no primeiro caso, e apagamento ou insuficiência documental, no segundo —; e a visibilidade narrativa do papel desempenhado pela entrevista no processo de construção da verdade factual.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO.

4.1 *Rota 66*: entrevistar para desmontar a versão oficial.

A investigação de Caco Barcellos em Rota 66 constitui um caso paradigmático da entrevista como mecanismo de invalidação de registros oficiais. O ponto de partida do livro não é a ausência de informação, mas justamente seu excesso institucionalizado. Os boletins de ocorrência, os relatórios policiais e os registros produzidos pelo aparato de segurança ofereciam uma narrativa coesa, repetitiva e aparentemente legítima: a de que as mortes provocadas por policiais da ROTA decorriam, em grande parte, de situações de resistência seguida de morte. Havia,

portanto, dados. O problema é que esses dados já vinham organizados por uma lógica de ocultação.

Se o jornalismo se limitasse à coleta e reprodução dos registros burocráticos, a investigação de Barcellos não teria passado de uma descrição estatística do ponto de vista do Estado. A força metodológica de *Rota* 66 (BARCELLOS, 1992) reside exatamente no gesto de não reconhecer a documentação oficial como ponto final da verdade factual. O repórter transforma esses documentos em hipótese a ser testada, e não em realidade a ser aceita.

É nesse momento que a entrevista se torna central. Ao procurar familiares das vítimas, testemunhas, moradores das periferias atingidas e pessoas que conviveram com os mortos, Barcellos realiza aquilo que Lage chama de entrevista de reconstituição. A narrativa oficial deixa de ser uma descrição dos fatos e passa a ser uma versão entre outras, submetida ao confronto com memórias, experiências e evidências situadas. A entrevista não entra no processo apenas para "ilustrar" o drama humano das mortes; ela é o procedimento que revela a insuficiência e a violência do próprio arquivo estatal.

A importância da escuta, nesse caso, está diretamente ligada ao problema da credibilidade. A fonte oficial, embora investida de autoridade institucional, não é presumida como verdadeira. Ao contrário, o trabalho jornalístico mostra que a autoridade estatal também fabrica versões interessadas e que a credibilidade deve ser conquistada mediante verificação, não concedida de antemão. A entrevista, assim, funciona como contrapeso metodológico à burocracia. Ela devolve conflito ao que o documento tenta estabilizar.

Ao entrevistar, Barcellos não apenas recolhe relatos; ele produz um banco alternativo de realidade. Esse "banco de dados" longe de ser uma simples compilação dos registros estatais, resultou precisamente do cruzamento entre documentação e testemunho, entre arquivo oficial e escuta investigativa. É nesse sentido que *Rota 66* demonstra com clareza a tese deste artigo: os dados só ganham valor jornalístico quando são confrontados, contextualizados e submetidos a um método de verificação. Sem entrevista, haveria apenas administração burocrática da aparência.

Além disso, o caso revela um aspecto decisivo da entrevista em contextos de violência institucional: ela permite deslocar a legitimidade do olhar. Em vez de narrar a realidade exclusivamente a partir do ponto de vista policial, a reportagem recoloca os familiares e as testemunhas no centro da inteligibilidade do fato. O gesto

metodológico é, ao mesmo tempo, cognitivo e político. Cognitivo, porque amplia a possibilidade de conhecer o acontecimento; político, porque restitui voz a sujeitos historicamente desautorizados.

4.2 *Holocausto Brasileiro: entrevistar para reconstruir o que o arquivo apagou.*

Se *Rota 66* mostra a entrevista operando contra a falsificação documental, Holocausto Brasileiro evidencia sua função em um cenário distinto: o da insuficiência, do apagamento e do silêncio dos registros. O Hospital Colônia de Barbacena tornou-se, ao longo do século XX, um espaço de confinamento massivo, violência e morte, mas grande parte da brutalidade ali ocorrida não se encontra devidamente documentada de modo a permitir, por si só, a reconstrução plena da tragédia. Em muitos casos, os internos sequer tinham diagnóstico consistente; os óbitos eram registrados de modo genérico; as biografias eram dissolvidas em classificações burocráticas mínimas ou degradantes.

Nesse contexto, a entrevista não atua primariamente contra uma versão oficial detalhada, como em Barcellos, mas contra uma política de invisibilização. A informação não está plenamente disponível nos documentos; em larga medida, ela subsiste nas memórias feridas dos sobreviventes, nos testemunhos de antigos funcionários, nos rastros afetivos preservados por familiares e nos silêncios que o trabalho jornalístico consegue, com cuidado ético, fazer emergir.

A força metodológica do livro de Daniela Arbex está em compreender que a verdade factual de um acontecimento também pode depender da recuperação de experiências que o arquivo não guardou. A entrevista, aqui, não é um complemento do documento: é o lugar em que parte fundamental da informação passa a existir publicamente. Por isso, a escuta exige não apenas técnica, mas responsabilidade ética. Ao lidar com sobreviventes de violência extrema, a entrevista se afasta ainda mais de qualquer lógica extrativista e se aproxima daquilo que Medina descreve como encontro mediado por vínculo, escuta e reconhecimento do outro.

Esse ponto é decisivo porque revela uma dimensão frequentemente negligenciada da apuração jornalística: há realidades em que ouvir é também um gesto de restituição. Quando Arbex entrevista sobreviventes e ex-funcionários, ela não apenas recolhe fatos; ela abre espaço para que memórias historicamente deslegitimadas ingressem no campo da verdade pública. Não por acaso, a obra é

atravessada pelo trabalho de devolver nome, rosto e história a sujeitos reduzidos, por décadas, à condição de resíduos humanos. Nessa operação, confirma-se a observação de Sodré sobre a função humanizadora da entrevista no texto jornalístico.

Ao mesmo tempo, seria equivocado entender essa dimensão humanizadora como oposta ao rigor metodológico. Em Holocausto Brasileiro, a entrevista não substitui o confronto crítico; ela o intensifica. Escutar sobreviventes não significa tomar toda fala como verdade automática, mas reconhecer que, na ausência ou na pobreza dos registros oficiais, o testemunho se converte em evidência incontornável, exigindo do jornalista cruzamento, cotejo e construção paciente de coerência narrativa. A entrevista, portanto, atua simultaneamente como abertura à memória e como procedimento de reconstituição.

A frase de Arbex sobre a "vergonha da omissão coletiva" (ARBEX, 2013, p. 230) condensa o sentido mais amplo dessa apuração. O apagamento não é apenas falha documental; é também falha social, institucional e moral. Nesse cenário, a entrevista jornalística assume uma função que excede a obtenção de falas: ela participa da produção de memória pública. E o faz sem abandonar o compromisso com a verificação, justamente porque transforma narrativas dispersas e silenciadas em história documentável, inteligível e socialmente transmissível.

4.3 Entre o excesso de registros e o apagamento documental: o que os dois casos demonstram.

A comparação entre Rota 66 e Holocausto Brasileiro permite perceber a amplitude metodológica da entrevista no jornalismo investigativo. Em Barcellos, o repórter enfrenta o excesso de documentação, mas precisa demonstrar que esse excesso é enganoso. Em Arbex, a jornalista enfrenta a carência ou precariedade dos registros e precisa reconstruir o que foi soterrado pelo silêncio institucional. Nos dois extremos, a entrevista aparece como procedimento decisivo.

Essa constatação permite formular com mais precisão a tese central deste artigo. A entrevista é central não porque substitua todos os outros métodos de apuração, mas porque é o procedimento que permite ao jornalismo testar o valor dos demais métodos. Diante do excesso de dados, ela verifica. Diante da ausência de dados, ela reconstrói. Diante da versão oficial, ela confronta. Diante do silêncio, ela faz emergir. Em todos os casos, seu papel é retirar a informação da condição de

aparência burocrática e reinscrevê-la num processo de validação humana, histórica e pública.

Essa discussão ganha ainda mais relevância quando articulada ao debate contemporâneo sobre ambientes digitais. Estudos recentes mostram que parte das rotinas jornalísticas tem operado com forte dependência de fontes indiretas, materiais reaproveitados e declarações sem efetiva confrontação (SILVA et al., 2020). Nesse cenário, os casos de Barcellos e Arbex funcionam como contraponto metodológico vigoroso. Eles lembram que a apuração jornalística não se esgota na localização de conteúdo, mas exige trabalho interpretativo, contato direto, disposição para a dúvida e insistência verificadora.

Também é possível notar, à luz da literatura recente, que a permanência da entrevista não deve ser entendida de forma estática. De Haan, Kruikemeier e Lecheler (2024) mostram que a busca inicial por fontes se tornou fortemente dependente de mecanismos digitais e do ranqueamento algorítmico. Isso significa que o jornalismo precisa hoje reconhecer a influência dessas mediações sobre sua própria seleção de fontes. No entanto, os mesmos autores demonstram que o contato direto — inclusive por telefone — segue fundamental para testar a adequação da fonte e validar a informação. A entrevista, portanto, não desaparece; ela se reinscreve em fluxos híbridos de apuração.

O mesmo vale para a discussão de Picha Edwardsson, Al-Saqaf e Nygren (2023), segundo a qual a verificação digital depende de cultura de redação e não apenas de aparato técnico. Isso ajuda a compreender por que a entrevista continua sendo tão importante: porque ela condensa uma cultura profissional baseada em pergunta, confronto, responsabilidade e escuta. Quando essa cultura enfraquece, o jornalismo não ganha eficiência; perde densidade metodológica.

Assim, os dois livros-reportagem analisados não pertencem apenas a uma tradição admirável do jornalismo brasileiro; eles seguem operando como crítica viva às formas empobrecidas de apuração. Ao evidenciar a centralidade da entrevista na revelação de execuções ocultadas e de um genocídio manicomial silenciado, Barcellos e Arbex demonstram que a verdade factual dificilmente se oferece ao jornalista sem resistência. É preciso procurá-la, tensioná-la, reconstituí-la. E é justamente nesse movimento que a entrevista se revela menos como acessório e mais como método.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a centralidade da entrevista no processo de apuração jornalística e sustentou a tese de que ela permanece como eixo metodológico decisivo para a validação da informação, mesmo em um cenário profundamente transformado pela digitalização, pela abundância de dados e pela aceleração das rotinas produtivas. Em vez de entender a entrevista como resíduo de uma prática tradicional em vias de superação, o trabalho a reposicionou como procedimento que articula diálogo, investigação e verificação.

A revisão teórica permitiu demonstrar que a entrevista possui natureza ampliada. Em Medina, ela se apresenta como "diálogo possível", isto é, como encontro de escuta mediado por interesse público e tensão comunicacional. Em Lage, ela se consolida como técnica de reconstituição e método de pesquisa. Em Kovach e Rosenstiel, torna-se uma das expressões mais concretas da disciplina da verificação. A articulação dessas três perspectivas mostrou que a entrevista não pode ser reduzida nem à dimensão humanista, nem à dimensão instrumental, nem à dimensão ética isoladamente. Sua centralidade decorre justamente da convergência dessas camadas.

A análise dos casos de Rota 66 e Holocausto Brasileiro confirmou esse argumento. Em Barcellos, a entrevista permitiu desmontar uma versão estatal sustentada por documentos aparentemente legítimos, mas atravessados por falseamento e violência institucional. Em Arbex, a entrevista tornou possível reconstruir uma história que o arquivo havia empobrecido ou apagado. Nos dois casos, a escuta metódica funcionou como aquilo que nenhum dado isolado ou documento não confrontado seria capaz de produzir sozinho: verdade jornalística socialmente verificável.

Os resultados também permitem uma reflexão crítica sobre o presente. O jornalismo contemporâneo dispõe de ferramentas poderosas para localizar, processar e organizar informações. No entanto, a multiplicação dessas ferramentas não equivale automaticamente a maior qualidade de apuração. A literatura recente mobilizada neste artigo sugere que a busca digital e a seleção algorítmica de fontes convivem com persistentes fragilidades de verificação, dependência de materiais indiretos e perda de densidade metodológica. Nessa conjuntura, a entrevista continua sendo o

procedimento que obriga o jornalismo a interromper a fluidez acrítica da circulação informacional para perguntar, ouvir, testar, contradizer e contextualizar.

Pode-se afirmar, portanto, que a centralidade da entrevista não diminuiu na era digital; ela se tornou, sob certos aspectos, ainda mais visível e necessária. Quanto mais acelerado e saturado de dados é o ambiente informacional, maior é a necessidade de um método que restitua contexto, submeta evidências ao confronto e devolva a presença humana ao processo de apuração. A entrevista permanece sendo esse método privilegiado.

Como limitação, este estudo concentrou-se em duas obras de livro-reportagem, isto é, em produtos de apuração de longa duração, o que não permite generalização automática para todas as formas de cobertura cotidiana. Ainda assim, justamente por operar em seu grau máximo de exigência, esse corpus permitiu iluminar o valor metodológico da entrevista com nitidez particular. Pesquisas futuras podem aprofundar essa discussão em três direções: a entrevista em coberturas de tempo real; a entrevista mediada por plataformas digitais e aplicativos de mensagem; e a relação entre entrevista, dados massivos e investigações baseadas em grandes vazamentos.

Em síntese, a entrevista continua sendo o lugar em que o jornalismo prova a si mesmo. É nela que a informação deixa de ser somente matéria circulante e passa a ser objeto de verificação, disputa e responsabilidade pública. Defender a centralidade da entrevista, hoje, é defender o próprio núcleo epistemológico do jornalismo.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BARCELLOS, Caco. **Rota 66: a história da polícia que mata**. São Paulo: Globo, 1992.

CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Rogério; PRADO, Raffael Oliveira do. **Erros nos jornais: aspecto ético e fator de comprometimento de qualidade técnica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Intercom, 2005. Disponível

em: https://christofoletti.com/wp-content/uploads/2007/11/erros_nos_jornais.pdf. Acesso em: 9 de fev. 2026.

DE HAAN, Yael; KRUIKEMEIER, Sanne; LECHELER, Sophie. **Searching, selecting, and verifying: online journalistic sourcing strategies**. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, v. 52, n. 2, p. 150-176, 2024. Disponível em: https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/TCW2024.X.001.HAAN. Acesso em: 9 abr. 2026.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo: o que os profissionais do jornalismo devem saber e o público deve exigir**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LÓPEZ HIDALGO, Antonio; FERNÁNDEZ BARRERO, María Ángeles. **False, inaccurate and incomplete news: challenges facing journalists involuntary rectification. The Spanish experience**. *Brazilian Journalism Research*, v. 8, n. 2, p. 212-236, 2012. Disponível em: https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/326. Acesso em: 9 abr. 2026.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa. **A apuração da notícia: métodos de investigação na imprensa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PICHA EDWARDSSON, Malin; AL-SAQAF, Walid; NYGREN, Gunnar. **Verification of digital sources in Swedish newsrooms: a technical issue or a question of newsroom culture?** *Journalism Practice*, v. 17, n. 8, p. 1678-1695, 2023. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17512786.2021.2004200. Acesso em: 9 abr. 2026.

SILVA, Gislene; SILVA, Terezinha; BERTASSO, Daiane; SILVA, Valentina Nunes da; GUSTAFSON, Jéssica; AZEREDO, Diana de. **Análise da apuração jornalística na cobertura da posse de Jair Bolsonaro**. *Novos Olhares*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 7-20, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/novosolhares/pt_BR/article/view/172488. Acesso em: 10 fev. 2026.

SODRÉ, Muniz. **Apresentação**. In: CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAPÍTULO 4

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E SEUS BENEFÍCIOS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

DOI: 10.5281/zenodo.20476511

Angelo Mendes Ferreira

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Assunção, Paraguai. E-mail: angelolge89@gmail.com

Ciro Silva Ferreira

Licenciando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, Bahia. E-mail: cirosilvaferreira219@gmail.com

Hélida da Paixão Rodrigues de Barros

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bom Jesus da Lapa, Bahia. E-mail: helida_barros@hotmail.com

Julliana Silva Magalhães

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. E-mail: julliana.sm07@gmail.com

Ruth Belen Gamarra Lezcano

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Assunção, Paraguai. E-mail: ruthbelengamarralezcano@gmail.com

RESUMO

O artigo discute a importância do pensamento crítico como uma habilidade essencial na aprendizagem educacional contemporânea e na construção da autonomia intelectual, a reflexão e a solução de problemas complexos. Na introdução, o texto coloca o tema do pensamento crítico no contexto das rápidas transformações tecnológicas e do excesso de informações da era digital, o que ressalta a necessidade de desenvolver a capacidade de análise, interpretação e julgamento criterioso como base para o estabelecimento de aprendizagem significativa e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Embora o artigo não apresente uma metodologia empírica, a abordagem é teórico-reflexiva, fundamentada na obra de alguns autores

clássicos e contemporâneos, como começou a ser discutido em outros textos, entre os quais: Sócrates, Paul e Elder, Facione e Morin. O estudo revisa conceitos e estratégias pedagógicas que propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico, o questionamento socrático, a análise de estudos de caso, as metodologias ativas e a reflexão em torno de fontes de informação (mediáticas). Essas práticas estão articuladas com a formação dos docentes e com o currículo escolar. Na conclusão do artigo, reforça-se que o pensamento crítico deve estar incorporado de forma contínua e intencional aos processos educativos, superando os modelos baseados unicamente em memorização. Defendemos que o docente atue como mediador do processo de aprendizado reflexivo, estimulando o engajamento, a criatividade e a ética. Por fim, o artigo reafirma que desenvolver o pensamento crítico é essencial na formação de seres humanos preparados para enfrentar os desafios sociais e profissionais do século XXI.
Palavras-chave: Pensamento crítico. Metodologias ativas. Formação docente. Autonomia intelectual.

ABSTRACT
The article discusses the importance of critical thinking as an essential skill in contemporary educational learning and in the development of intellectual autonomy, reflection, and the ability to solve complex problems. In the introduction, the text places the topic of critical thinking within the context of rapid technological transformations and information overload in the digital age, which highlights the need to develop the capacity for analysis, interpretation, and sound judgment as the foundation for meaningful learning and the formation of critical and engaged citizens. Although the article does not present an empirical methodology, the approach is theoretical-reflective, grounded in the work of several classical and contemporary authors, as has been discussed in other texts, including Socrates, Paul and Elder, Facione, and Morin. The study reviews pedagogical concepts and strategies that foster the development of critical thinking, Socratic questioning, case study analysis, active methodologies, and reflection on (media) information sources. These practices are linked to teacher training and the school curriculum. The article concludes by emphasizing that critical thinking must be continuously and intentionally integrated into educational processes, moving beyond models based solely on memorization. We argue that teachers should act as facilitators of the reflective learning process, fostering engagement, creativity, and ethical values. Finally, the article reaffirms that developing critical thinking is essential in preparing individuals to face the social and professional challenges of the 21st century.
Keywords: Critical thinking. Active learning methods. Teacher training. Intellectual autonomy.

INTRODUÇÃO

O pensamento crítico tem emergido como uma habilidade central no cenário educacional e profissional contemporâneo, sendo reconhecido como um componente indispensável para o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI. No campo educacional, ele se apresenta como uma ferramenta poderosa para a

promoção da autonomia intelectual, da resolução de problemas complexos e da avaliação criteriosa de informações. Essa habilidade, que transcende a simples absorção de conhecimento, implica a capacidade de questionar, analisar e interpretar dados e situações de maneira reflexiva, contribuindo para a construção de indivíduos mais preparados para lidar com as demandas sociais e profissionais.

Em um mundo marcado pela rapidez das mudanças tecnológicas e pelo fluxo constante de informações, o pensamento crítico torna-se ainda mais relevante. A era digital trouxe não apenas acesso ilimitado a dados, mas também desafios relacionados à curadoria e à veracidade das informações. Nesse contexto, a habilidade de avaliar a confiabilidade das fontes e discernir entre fatos e opiniões é essencial para evitar desinformação e fomentar tomadas de decisão bem fundamentadas. Além disso, a prática do pensamento crítico capacita os indivíduos a desenvolverem perspectivas mais amplas e inclusivas, fomentando o respeito pela diversidade de ideias e culturas.

No ambiente acadêmico, o pensamento crítico atua como um catalisador para o aprendizado significativo. Em vez de incentivar a simples memorização de conceitos, ele promove a aplicação prática do conhecimento, estimulando a criatividade e a inovação. A capacidade de refletir sobre problemas de maneira independente e de propor soluções criativas é altamente valorizada em campos como a pesquisa científica, a gestão empresarial e as políticas públicas. Assim, educar para o pensamento crítico não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também forma cidadãos e profissionais mais competentes e éticos.

Historicamente, as bases do pensamento crítico estão profundamente enraizadas na tradição filosófica, remontando aos ensinamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles. O método socrático, baseado em questionamentos constantes, destaca-se como uma das primeiras abordagens sistemáticas para desenvolver essa habilidade. Contudo, ao longo dos séculos, o conceito evoluiu, incorporando contribuições de áreas como a psicologia, a sociologia e a educação, tornando-se um campo multidisciplinar. Autores contemporâneos, como Paul e Elder (2000), destacam que o pensamento crítico é uma competência estruturada em critérios como clareza, relevância, lógica e profundidade, sendo aplicável a qualquer área do conhecimento humano.

No âmbito educacional, estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico têm se mostrado altamente eficazes. Essas

práticas incluem o uso de debates, análise de estudos de caso, resolução de problemas reais e leitura crítica. A integração de metodologias ativas em sala de aula estimula o engajamento dos estudantes e promove um aprendizado mais profundo e duradouro. Além disso, o pensamento crítico fomenta o trabalho colaborativo e a comunicação efetiva, habilidades indispensáveis no mercado de trabalho e na sociedade globalizada.

Este texto busca explorar os benefícios do desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educacional, discutindo suas implicações teóricas e práticas. Além disso, serão apresentadas estratégias para sua implementação eficaz, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições de ensino. Ao longo desta análise, pretende-se demonstrar como essa habilidade pode transformar não apenas práticas pedagógicas, mas também o potencial de formação de indivíduos capazes de contribuir de maneira significativa para os desafios sociais, econômicos e ambientais do mundo atual.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO: FUNDAMENTOS E BENEFÍCIOS

O pensamento crítico é amplamente reconhecido como uma das habilidades mais significativas para o progresso educacional e profissional. Ele pode ser definido como um processo sistemático de análise, avaliação e síntese de informações, com o objetivo de fundamentar decisões e solucionar problemas de maneira lógica e fundamentada. Paul e Elder (2000) argumentam que essa habilidade requer critérios essenciais, como clareza, precisão, relevância e lógica, sendo indispensável para enfrentar os desafios impostos pela complexidade do mundo contemporâneo.

Historicamente, as raízes do pensamento crítico podem ser traçadas até a filosofia clássica, especialmente nas contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates, por meio de seu método de questionamentos constantes, enfatizou a importância de examinar ideias e buscar a verdade por meio do diálogo e da reflexão. Platão, por sua vez, destacou a necessidade de compreender conceitos universais como base para decisões éticas e morais. Aristóteles acrescentou uma abordagem empírica, valorizando a lógica e o raciocínio sistemático como formas de chegar à verdade. Embora essas ideias tenham surgido na antiguidade, elas permanecem altamente relevantes e servem como fundamento para a aplicação contemporânea do

pensamento crítico em campos diversos, como a ciência, a educação e as ciências sociais (Morin, 1999).

Atualmente, destaca-se que o pensamento crítico vai além do âmbito acadêmico, sendo uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. Bailin *et al*. (1999) sugerem que ele é um pilar fundamental para a formação de profissionais reflexivos, capazes de tomar decisões éticas e enfrentar questões complexas. Em um mundo caracterizado pela rapidez nas mudanças tecnológicas e pela abundância de informações, o pensamento crítico permite que se faça uma avaliação criteriosa das fontes de informação, evitando conclusões precipitadas ou fundamentadas em dados pouco confiáveis.

Entre os benefícios mais notáveis do pensamento crítico está a capacidade de questionar pressupostos. Essa prática incentiva a investigação contínua, a formulação de perguntas relevantes e a revisão de crenças e valores pessoais, promovendo um aprendizado autônomo e significativo. Além disso, essa habilidade fomenta a criatividade ao encorajar soluções inovadoras para problemas complexos, sendo também essencial para o trabalho em equipe, pois promove o respeito por diferentes perspectivas e o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal (Facione, 1990).

Adicionalmente, Morin (1999) destaca que o pensamento crítico contribui para a construção de uma visão integradora da realidade, conectando diferentes áreas do conhecimento e permitindo a análise de problemas de maneira holística. Para ilustrar essa abordagem, Morin sugere que “a realidade é composta por múltiplos fatores interconectados, e apenas um pensamento capaz de integrar essas dimensões pode gerar soluções que atendam às demandas de um mundo cada vez mais complexo”. Assim, torna-se evidente que o pensamento crítico não é apenas uma habilidade individual, mas também um elemento essencial para a resolução de problemas sociais e globais.

No entanto, o desenvolvimento do pensamento crítico enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto educacional. Muitos sistemas de ensino ainda priorizam a memorização e a reprodução de conteúdo, negligenciando a importância de ensinar os alunos a pensar de forma independente. Além disso, a falta de formação docente adequada para implementar práticas que promovam o pensamento crítico é um obstáculo frequentemente mencionado na literatura. Esses

desafios reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem o pensamento crítico como um componente central do currículo (Lipman, 1997).

ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

A promoção do pensamento crítico exige a integração de práticas pedagógicas que estimulem a análise reflexiva e o engajamento ativo dos estudantes. Dentre as estratégias mais eficazes, destacam-se o uso do questionamento socrático, a análise de estudos de caso, a adoção de metodologias ativas e a reflexão crítica sobre fontes de informação.

O questionamento socrático, baseado no método desenvolvido por Sócrates, incentiva a formulação de perguntas abertas e desafiadoras, que levam os estudantes a examinar suas próprias suposições e a considerar diferentes perspectivas. Paul e Elder (2003) sugerem que essa abordagem não apenas promove o pensamento crítico, mas também fortalece a habilidade de articular ideias e argumentar de maneira estruturada.

A análise de estudos de caso é outra estratégia amplamente utilizada para promover o pensamento crítico. Essa metodologia permite que os estudantes apliquem conceitos teóricos a situações práticas, facilitando a conexão entre o aprendizado acadêmico e os desafios do mundo real. Ennis (1987) argumenta que essa abordagem é particularmente eficaz para desenvolver habilidades de resolução de problemas, pois expõe os estudantes a cenários que exigem reflexão, avaliação de opções e tomada de decisões fundamentadas.

Além disso, metodologias ativas, como debates, jogos e simulações, têm se mostrado altamente eficazes para engajar os estudantes e estimular o raciocínio crítico. De acordo com Santiuste *et al*. (2001), essas práticas promovem um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os estudantes são encorajados a participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Por fim, a reflexão crítica sobre fontes de informação é uma habilidade essencial no contexto da era digital. Ensinar os estudantes a avaliar a confiabilidade e a relevância das informações disponíveis em diferentes mídias são fundamentais para que possam discernir entre fatos e opiniões. Lipman (1997) destaca que essa prática é essencial para formar cidadãos críticos e bem informados, capazes de navegar em um ambiente saturado de informações.

Para integrar essas estratégias de forma eficaz, é necessário que os educadores sejam capacitados a implementar práticas que estimulem o pensamento crítico. Isso inclui o desenvolvimento de currículos que incorporem atividades práticas e reflexivas, bem como a criação de espaços para discussões abertas e debates construtivos. Além disso, é importante que as instituições de ensino incentivem a pesquisa e a inovação pedagógica, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo.

Portanto, o pensamento crítico é uma habilidade transformadora, que transcende as barreiras do ensino tradicional e contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, criativos e engajados. Por meio da adoção de estratégias pedagógicas integradas, é possível fomentar o desenvolvimento dessa competência em todos os níveis de ensino, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira ética e responsável.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educacional demanda uma abordagem metodológica que articule conceitos teóricos com práticas pedagógicas efetivas. Apesar de o artigo em questão assumir uma perspectiva teórico-reflexiva, fundamentada nas obras de diversos autores clássicos e contemporâneos, suas premissas metodológicas revelam um compromisso com estratégias ativas, dialógicas e integrativas, que respeitam a autonomia intelectual e promovem o engajamento dos estudantes.

Em primeiro lugar, destaca-se que a metodologia adotada está embasada na tradição filosófica do questionamento socrático, fundamental para estimular a análise reflexiva. Tal abordagem transcende a simples transmissão de conteúdos, privilegiando a construção coletiva do conhecimento e a articulação do raciocínio lógico e crítico.

Além disso, o estudo enfatiza o papel das metodologias ativas, como debates, análise de estudos de caso e simulações, como instrumentos indispensáveis na promoção do pensamento crítico. Essas práticas pedagógicas favorecem o aprendizado significativo ao permitir a aplicação dos conceitos em situações reais ou simuladas, promovendo, segundo Ennis (1987), “a conexão entre o aprendizado acadêmico e os desafios do mundo real”. A adoção dessas estratégias configura-se,

portanto, como um pressuposto metodológico que busca dinamizar o processo educativo, estimulando a participação ativa e a criatividade dos estudantes.

Outro elemento metodológico essencial abordado é a reflexão crítica acerca das fontes de informação, sobretudo no contexto da era digital. Ensinar os alunos a avaliar a confiabilidade, relevância e veracidade das informações disponíveis em diferentes mídias é fundamental para evitar a desinformação e fomentar a tomada de decisões fundamentadas. Lipman (1997) ressalta que essa habilidade é “essencial para formar cidadãos críticos e bem informados, capazes de navegar em um ambiente saturado de informações”. Tal prática demanda, portanto, competências específicas e um exercício constante do discernimento crítico, o que reforça a importância da mediação docente nesse processo.

No tocante ao papel do professor, a metodologia proposta valoriza a atuação do docente como mediador e facilitador do desenvolvimento do pensamento crítico. Isso implica a necessidade de formação docente contínua, capacitando os educadores a aplicarem metodologias que incentivem a curiosidade, o questionamento e a inovação.

Ademais, os pressupostos metodológicos sublinham a integração do pensamento crítico de forma contínua e intencional no currículo escolar, superando modelos tradicionais centrados na memorização e reprodução de conteúdo. Isso requer uma reformulação curricular que incorpore atividades práticas e reflexivas, bem como espaços para debates e discussões abertas. Segundo Paul e Elder (2000), o pensamento crítico deve ser considerado “uma competência estruturada em critérios como clareza, relevância, lógica e profundidade”, atributos essenciais para uma aprendizagem profunda e duradoura.

Destaca-se ainda o caráter multidisciplinar e integrador do pensamento crítico, que permite analisar problemas complexos a partir de múltiplas dimensões, conectando áreas diversas do conhecimento. Morin (1999) enfatiza que “apenas um pensamento capaz de integrar essas dimensões pode gerar soluções que atendam às demandas de um mundo cada vez mais complexo”. Assim, a metodologia proposta deve contemplar práticas que estimulem essa visão holística e favoreçam o desenvolvimento de competências interdisciplinares.

Por fim, há a necessidade de reconhecer os desafios enfrentados para a implementação dessas metodologias, tais como a resistência a mudanças, a predominância de avaliações padronizadas e a carência de recursos. Tal contexto

impõe que os pressupostos metodológicos estejam associados a políticas educacionais e investimentos que viabilizem a inovação e a efetiva inserção do pensamento crítico nas práticas pedagógicas.

Em síntese, os pressupostos metodológicos presentes no artigo fundamentam-se em uma pedagogia reflexiva, dialógica e ativa, que valoriza a construção do conhecimento por meio do questionamento, da prática contextualizada e da crítica informada. Essa abordagem não apenas contribui para a formação de estudantes autonomizados intelectualmente, mas também para a construção de cidadãos conscientes, criativos e éticos, capazes de responder aos complexos desafios da contemporaneidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O desenvolvimento do pensamento crítico tem se consolidado como um dos pilares fundamentais da educação contemporânea. Ele representa uma habilidade que transcende os limites do aprendizado tradicional, promovendo a formação de cidadãos conscientes, profissionais éticos e indivíduos preparados para enfrentar os desafios complexos de um mundo em constante transformação. No contexto educacional, o pensamento crítico não apenas contribui para a absorção do conhecimento, mas também incentiva a reflexão autônoma, a análise aprofundada de questões relevantes e a tomada de decisões fundamentadas, características indispensáveis para a vida acadêmica, profissional e social.

A importância do pensamento crítico reside em sua capacidade de transformar a maneira como o aprendizado é conduzido. Ao valorizar o processo analítico e reflexivo, ele desloca o foco do ensino baseado em memorização e reprodução de conteúdo para uma abordagem que privilegia a compreensão profunda, a criatividade e a resolução de problemas. Nesse sentido, o pensamento crítico desafia os estudantes a questionar pressupostos, identificar padrões e estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Ele não apenas aprimora o aprendizado, mas também prepara os indivíduos para enfrentar cenários dinâmicos e incertos, exigindo respostas rápidas e bem fundamentadas.

No entanto, para que o pensamento crítico seja plenamente desenvolvido, é necessário ir além da inclusão superficial em currículos educacionais. Ele deve ser integrado de forma consistente e intencional, por meio de estratégias pedagógicas

que promovam a participação ativa dos estudantes. Isso inclui práticas como o questionamento socrático, que estimula a formulação de perguntas relevantes e o exame crítico de ideias, e a análise de estudos de caso, que conecta conceitos teóricos a problemas práticos. Essas metodologias são eficazes não apenas para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também para a construção de uma mentalidade aberta e adaptável, essencial em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Além disso, a adoção de metodologias ativas, como debates, simulações e projetos colaborativos, desempenha um papel crucial na promoção do pensamento crítico. Essas abordagens incentivam o engajamento dos estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de seu próprio aprendizado. Por meio dessas atividades, os alunos não apenas desenvolvem habilidades cognitivas superiores, mas também aprimoram sua capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e comunicar ideias de forma clara e persuasiva. A reflexão crítica sobre fontes de informação também é uma competência indispensável, especialmente em um cenário digital onde a desinformação é abundante. Ensinar os estudantes a avaliar a credibilidade e a relevância das informações é uma etapa fundamental para formar cidadãos informados e capazes de tomar decisões responsáveis.

Outro ponto importante é o papel do professor como facilitador do desenvolvimento do pensamento crítico. Para implementar práticas eficazes, é essencial que os educadores estejam preparados para criar um ambiente de aprendizado que valorize a curiosidade, o questionamento e a inovação. Isso requer não apenas formação inicial, mas também oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, que permitam aos professores explorar novas estratégias pedagógicas e adaptar suas abordagens às necessidades dos estudantes. Além disso, o papel do educador vai além de transmitir conhecimentos; ele deve atuar como um mentor, incentivando os alunos a desenvolverem autonomia intelectual e senso crítico.

No entanto, o desenvolvimento do pensamento crítico não está isento de desafios. Entre as barreiras mais comuns estão a resistência a mudanças no sistema educacional, a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e a falta de recursos para a implementação de metodologias inovadoras. Esses obstáculos destacam a necessidade de uma reforma educacional abrangente, que priorize o pensamento crítico como um objetivo central. Isso inclui a reformulação de currículos, a reavaliação

de práticas de avaliação e o investimento em tecnologias educacionais que apoiem o aprendizado ativo e reflexivo.

O impacto do pensamento crítico na formação de cidadãos vai além do ambiente educacional. Ele desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao capacitar os indivíduos a analisar criticamente informações, questionar estruturas de poder e tomar decisões informadas. Em um mundo onde questões como mudanças climáticas, desigualdades sociais e avanços tecnológicos exigem soluções colaborativas e inovadoras, o pensamento crítico torna-se uma ferramenta indispensável para a participação ativa na sociedade.

Ademais, o pensamento crítico contribui para a formação de profissionais mais preparados para os desafios do mercado de trabalho. As competências desenvolvidas por meio dessa habilidade, como análise de dados, resolução de problemas e comunicação efetiva, são altamente valorizadas em diferentes setores. Organizações que incentivam o pensamento crítico em suas equipes se beneficiam de decisões mais bem fundamentadas, maior capacidade de adaptação às mudanças e inovação constante. Portanto, investir no desenvolvimento do pensamento crítico não é apenas uma prioridade educacional, mas também uma estratégia para impulsionar o progresso econômico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta uma reflexão consistente e atual sobre o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educacional contemporâneo, destacando sua relevância para a autonomia intelectual, o enfrentamento dos desafios do século XXI e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Inicialmente, o artigo situa o pensamento crítico como uma competência essencial frente às transformações tecnológicas aceleradas e ao excesso de informações da era digital, que exigem a habilidade de análise, interpretação e julgamento criterioso para a aprendizagem significativa e a participação social. Este ponto alinha-se com o entendimento de Paul e Elder (2000), que enfatizam a estruturação do pensamento crítico a partir de critérios como clareza, relevância e lógica, imprescindíveis para lidar com problemas complexos. Ademais, a inserção do pensamento crítico na educação contemporânea é justificada pelo desafio de avaliar fontes e evitar a desinformação, papel este destacado também por Facione (1990) e

Lipman (1997). Reforça-se a necessidade de uma mudança nos modelos tradicionais de ensino, que privilegiam a memorização, para práticas que promovam o questionamento ativo e reflexivo.

Outro aspecto importante analisado no texto é a fundamentação histórica do pensamento crítico, cuja origem é atribuída à filosofia clássica, especialmente ao método socrático, que estimula o questionamento constante e o diálogo como caminhos para a verdade. Esta base filosófica é ampliada com a incorporação de abordagens multidisciplinares contemporâneas que valorizam a integração do conhecimento e a visão holística do mundo, conforme destacado por Morin (1999). O papel do pensamento crítico, portanto, transcende a habilidade individual e se configura como elemento fundamental para a resolução de problemas sociais, econômicos e ambientais, o que amplia sua relevância para a formação educacional e para a cidadania.

Na perspectiva pedagógica, enfatiza-se estratégias eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico, entre elas o questionamento socrático, a análise de estudos de caso, a adoção de metodologias ativas e a reflexão crítica sobre fontes de informação. Essas práticas são apoiadas por autores como Ennis (1987), que defende a aplicação de problemas reais para estimular a reflexão e a tomada de decisões fundamentadas, e Santiuste *et al*. (2001), que destacam o dinamismo promovido por metodologias que envolvem o estudante de modo ativo. A articulação destas estratégias com a formação docente e o currículo escolar é apontada como condição imprescindível para a efetividade do ensino crítico.

Contudo, o artigo também evidencia os desafios enfrentados para a implementação do pensamento crítico nas instituições de ensino. Dentre eles, destacam-se a prevalência de sistemas que privilegiam a reprodução do conteúdo e a falta de capacitação adequada dos professores para facilitar o aprendizado reflexivo. Tal cenário demonstra a necessidade de políticas educacionais voltadas para a formação continuada do educador, para a construção de currículos que incorporem o pensamento crítico de modo sistemático e para a valorização de avaliações que considerem competências cognitivas superiores, conforme apontado por Lipman (1997).

A reflexão sobre o papel do professor como mediador do processo de aprendizado crítico é particularmente relevante. O docente deve fomentar um ambiente que estimule a criatividade, a ética e o compromisso social, atuando não

apenas como transmissor de conhecimento, mas como mentor que incentiva a autonomia intelectual dos estudantes. Este posicionamento está em consonância com as ideias de Paul e Elder (2003), que ressaltam que o desenvolvimento do pensamento crítico envolve o fortalecimento da capacidade de argumentação estruturada e do diálogo reflexivo.

Por fim, a discussão apresentada destaca que o desenvolvimento do pensamento crítico oferece benefícios que extrapolam o ambiente acadêmico, contribuindo para a formação de profissionais capazes de tomar decisões éticas, inovadoras e fundamentadas, além de cidadãos aptos a participar ativamente em uma sociedade democrática e complexa. A associação do pensamento crítico com valores éticos, como responsabilidade e empatia, ressalta seu papel na construção de um futuro mais justo e sustentável.

Desta forma, o artigo contribui para o entendimento do pensamento crítico como competência estratégica para a educação contemporânea, contemplando seus fundamentos teóricos, desafios e estratégias pedagógicas. Destaca-se, ainda, a necessidade de uma transformação educacional que promova um ensino contínuo, intencional e integrado desta habilidade, garantindo a formação de indivíduos críticos, criativos e comprometidos com as demandas sociais do século XXI.

REFERÊNCIAS

BAILIN, S.; CASE, R.; COOMBS, J.; DANIELS, L. **Conceptualizing Critical Thinking**. 1999.

ENNIS, R. H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. **Educational Leadership**, v. 44, n. 5, p. 44–48, 1987.

FACIONE, P. A. **The California Critical Thinking Skills Test and the National Movement to Assess Higher Order Thinking**. Millbrae: California Academic Press, 1990.

LIPMAN, M. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAUL, R.; ELDER, L. **Critical Thinking:** Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2000.

PAUL, R.; ELDER, L. **The Miniature Guide to Socratic Questioning**. Foundation for Critical Thinking Press, 2003.

SANTIUSTE, V. *et al*. **Estrategias Metacognitivas para el Pensamiento Crítico**. Madrid: Narcea Ediciones, 2001.

CAPÍTULO 5

USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: LIMITES E DESAFIOS

DOI: 10.5281/zenodo.20476525

Vinícius Borges Silva

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: viniciusvbs97@gmail.com

RESUMO

A tecnologia é ferramenta cada vez mais presente no nosso cotidiano, auxiliando em inúmeras tarefas. No tocante ao campo educacional, a realidade não é diferente. A tecnologia tem ganhado espaço a cada dia dentro da sala de aula e modificado completamente a forma como a educação é colocada em prática. Todavia, sua mera inserção na área educacional não traz ganho algum, sendo necessária toda uma adaptação, preparação e formação para progredir no processo ensino-aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo discutir os limites e possibilidades da inserção da tecnologia em ambiente escolar, apontando os pontos de atenção e as necessidades a serem colocadas em prática. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos e livros escritos por autores que debatem o tema objeto do estudo. Devido à natureza desta pesquisa, ela classifica-se como qualitativa, descritiva e básica. Pôde-se concluir que o investimento em estrutura tecnológica, a mudança de paradigmas culturais e a formação inicial e continuada aplicada aos professores são de suma importância para o bom uso das ferramentas tecnológicas.

Palavras-chave: Tecnologia. Formação docente. Sala de aula.

ABSTRACT

Technology is an increasingly present tool in our daily lives, assisting in countless tasks. In the field of education, the reality is no different. Technology has been gaining ground in the classroom every day and completely changing the way education is put into practice. However, its mere insertion into the educational area does not bring any gain; a whole adaptation, preparation, and training process is necessary to progress in the teaching-learning process. This work aims to discuss the limits and possibilities of integrating technology into the school environment, pointing out the points of attention and the needs to be put into practice. To this end, a bibliographic research was carried out based on articles and books written by authors who discuss the subject of the study. Due to the nature of this research, it is classified as qualitative, descriptive, and basic. It can be concluded that investment in technological infrastructure, the change of cultural paradigms, and initial and continuing training applied to teachers are of paramount importance for the proper use of technological tools.

Keywords: Technology. Teacher training. Classroom.

INTRODUÇÃO

A tecnologia, em suas múltiplas faces, está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, auxiliando em inúmeros aspectos. Essa presença não é diferente no campo educacional, o qual vem buscando adaptar a tecnologia às exigências sociais e educacionais, transformando a maneira como é produzida e colocada em prática a educação.

O professor altera completamente seu papel, passando de detentor do conhecimento para mediador deste, utilizando a tecnologia para atingir este objetivo. Todavia, este não é um processo simples e rápido, visto que exige toda uma organização estrutural, cultural e de preparação para o uso correto da tecnologia como ferramenta de ensino, tendo em vista que sua mera inserção em sala de aula não produz o conhecimento esperado.

Tendo em mente o supracitado, este trabalho objetiva discutir os limites e possibilidades da inserção da tecnologia em ambiente escolar, apontando os pontos de atenção e as necessidades a serem colocadas em prática. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos e livros escritos por autores que debatem o tema objeto do estudo. Devido à natureza desta pesquisa, ela classifica-se como qualitativa, descritiva e básica.

O trabalho divide-se em 3 tópicos principais, sendo eles “Limites pedagógicos do uso da tecnologia”, “Mudanças estruturais e culturais no chão da escola” e “Formação inicial e continuada de professores”.

TECNOLOGIA E SALA DE AULA

Limites pedagógicos do uso da tecnologia

A tecnologia tem se tornado um aliado cada vez maior em nossas vidas, muitas vezes ditando o ritmo no qual conseguimos realizar aquilo que queremos. Está presente em todos os aspectos de nosso cotidiano, seja em maior ou menor grau. No tocante ao campo educacional, a história não é diferente. Ao passo em que há sua constante evolução, a forma de se colocar em prática a educação também se altera e evolui.

A partir das mudanças sociais e educacionais requeridas pela sociedade nos últimos anos e a constante mudança tecnológica, o processo ensino-aprendizagem

diferiu-se totalmente daquele que era executado anos atrás, passando de um ensino tradicional, no qual o professor era o grande detentor do conhecimento, para um ensino voltado ao protagonismo estudantil, movendo o professor para uma espécie de mediador do conhecimento, que utiliza a tecnologia e orienta o aluno para que este consiga superar as barreiras da aprendizagem e desenvolver-se o melhor e o máximo possível por si só. Conforme dito por Bezerra & Lima (2019, p.1) “o uso das tecnologias em sala de aula como mediadora no processo de ensino-aprendizagem exige um novo olhar sobre o fazer docente”.

Dessa forma, torna-se imprescindível entender que apenas a presença da tecnologia não basta para atingir o melhor desempenho de ensino-aprendizagem e nem para trabalhar o protagonismo estudantil, é necessário que o professor saiba utilizar esta tecnologia a seu favor, de forma planejada e intencional, trabalhando para a melhora do processo de ensino. Para Bezerra & Lima (2019, p. 2) “as tecnologias podem se tornar verdadeiras aliadas do processo de ensino-aprendizagem, desde que o professor saiba utilizá-las com consciência e intencionalidade”.

Assim, são encontradas inúmeras variáveis que influenciam diretamente na correta inserção da tecnologia como ferramenta no processo ensino-aprendizagem, dizendo respeito não apenas ao professor, mas a toda uma estrutura que deve ser fornecida para que este consiga desempenhar sua função da melhor forma possível. As mudanças estruturais e culturais da escola, a desigualdade no acesso às tecnologias e a complexidade da formação inicial e continuada dos professores são aspectos de suma importância que influem diretamente nos ganhos reais do uso tecnológico em sala de aula.

Rodrigues (2018, p. 359) sintetiza os principais pontos de dificuldade que norteiam o uso tecnológico em sala de aula e que valem a pena serem discutidos.

TABELA 1 - PRINCIPAIS DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS NA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO EDUCATIVO.

Principais dificuldades	Principais constrangimentos
Falta de tempo dos professores	Falta de equipamentos e investimento nestes
Reduzido conhecimento tecnológico	Preparação desadequada na formação de professores
Decisão individual	Formato das ações de formação (duração e horário)
Pouca confiança na utilização	Enfoque mais técnico em detrimento da pedagogia
Mentalidade e resistência à mudança	Falta de manutenção e suporte técnico
Orientações pouco claras nos programas	Não perceção dos benefícios na sua utilização
Métodos de avaliação	Reduzida visão e liderança

Fonte: Rodrigues (2018).

Mudanças estruturais e culturais no chão da escola

Apesar de vivermos na era tecnológica e grande parte das pessoas ter acesso a algum tipo de tecnologia de forma relativamente fácil em seu dia a dia, não é possível dizer o mesmo no que tange à realidade escolar. Mesmo com a exigência de mudanças no papel do professor e na forma como deve ser conduzido o processo ensino-aprendizagem, a oferta da tecnologia nas escolas ainda é algo muito limitado em sua maior parte, dificultando ou, por vezes, inviabilizando o trabalho docente.

Especialmente quando se fala de escola pública, o baixo investimento em estrutura geral e principalmente na organização e estruturação do necessário para colocar em prática o uso pedagógico da tecnologia ainda é um grande gargalo para o Estado brasileiro. Para Cipriani et al (2025, p. 2409), “as condições materiais das escolas públicas brasileiras continuam sendo uma das maiores barreiras para o uso efetivo das tecnologias digitais”. O uso de equipamentos obsoletos, a falta de suporte técnico, de espaços apropriados ao uso pedagógico da tecnologia e de conectividade são realidades vividas em grande parte do Brasil e que dificulta o bom uso da tecnologia em sala de aula (Cipriani et al, 2025, p. 2409).

Ademais, torna-se importante relatar sobre a exigência da mudança cultural para a relação tecnologia-ensino. A soma da falta de políticas públicas que integrem tecnologia, estrutura, ensino, formação inicial e continuada e a vontade do docente provocam medo e a falta de ação para incluir a tecnologia como ferramenta de ensino.

Para além disso, cita-se um grande erro que é considerar toda a atual geração como nativos digitais que sabem lidar com a tecnologia da maneira correta, fato que não ocorre na maior parte das vezes. Devido a isso, König & Bridi (2023, p. 12) afirmam que “a mediação tecnológica exige uma escuta ativa dos sujeitos da aprendizagem, especialmente os que apresentam necessidades educacionais específicas”.

Formação inicial e continuada de professores

Por ser o profissional que está diretamente ligado à execução do ensino, o professor é peça fundamental para que a educação trabalhe de forma exitosa e que o protagonismo estudantil se torne uma realidade. Todavia, apenas a sua presença não é suficiente, é preciso que este profissional seja preparado corretamente para assumir sua função. Moraes (s.d., p. 112) assevera que “é fundamental capacitar os professores para que consigam construir novas concepções pedagógicas a partir do uso de recursos digitais”.

É fundamental entender que a capacitação docente não diz respeito ao mero uso de tecnologia e plataformas digitais, mas contempla o entendimento crítico do uso da tecnologia como ferramenta de ensino, compreendendo seus efeitos culturais, éticos e educacionais (Cipriani et al, 2025, p. 2409).

A formação inicial e continuada de professores, conforme cita Kenski (2015), é, muitas vezes, ineficiente e não condiz com a realidade vivida em sala de aula, prejudicando o bom andamento escolar. Dessa forma, Cipriani et al (2025, p. 2411) afirmam que “ensinar com tecnologia exige, portanto, um professor que seja também um intelectual da prática —capaz de pensar, sentir e transformar a educação em diálogo com seu tempo”.

Sem menos importância, é preciso repensar a integração entre formação de professores e a carga horária de trabalho desses profissionais. Por ter uma carga de trabalho considerada alta, muitas vezes trabalhando em 2 ou mais locais para ter uma boa renda, o docente não possui tempo suficiente para investir em sua preparação e melhor formação, fato que dificulta a inserção da tecnologia em sala de aula de maneira correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se concluir que se faz de suma importância entender de que forma a tecnologia se insere no campo educacional, devendo ser vista como ponto ético, cultural e educacional e não apenas como um simples eletrônico colocado dentro de uma sala de aula.

Ademais, aspectos como as mudanças estruturais e culturais em âmbito escolar e a formação inicial e continuada de professores de maneira assertiva são fundamentais para o uso da tecnologia como ferramenta de ensino e o exercício da profissão de professor como mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Â. M.; LIMA, L. R. de. **A importância do uso das tecnologias em sala de aula como mediadora no processo de ensino-aprendizagem**. Anais do Congresso Nacional de Educação –CONEDU, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/trabalho_ev127_md1_sa19_id1004_25092019073744.pdf. Acesso em: 05 de abr. 2026.

CIPRIANI, R. C., SANTOS, I. M. dos; LÔBO, Í. M., RIBEIRO, M. H., SANTOS, M. S. C., RODRIGUES, R. F. G.; LUSENA, S. M. G. de A. DESAFIOS E LIMITES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 11, n. 7, p. 2406–2415, 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2015.

KÖNIG, F. R.; BRIDI, F. R. S. Práticas pedagógicas em educação especial. **Olhares & Trilhas**, v. 25, n. 2, p. 1–17, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ot2023v25.n.2.68801. Acesso em: 05 de abr. 2026.

MORAES, A. F. O uso da tecnologia em sala de aula para fins pedagógicos. Revista Monumenta, [s. d.].

RODRIGUES, A. L. DIFICULDADES E DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ESTUDOS DE CASO EM PORTUGAL. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 4, p. 354-373, 2018.

CAPÍTULO 6

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

DOI: 10.5281/zenodo.20476544

Osnir Silva Santos

Graduado em História pela Universidade Estadual da Bahia (UESB). Servidor efetivo do Quadro de Técnicos dessa mesma universidade. E-mail: osnir.santos@uesb.edu.br

RESUMO

Esse trabalho apresenta um relato de experiência sobre o estágio supervisionado desenvolvido no curso de graduação em história da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pretendendo contribuir com as discussões sobre a importância do estágio na formação inicial docente. Traz reflexões importantes sobre as dificuldades e as possibilidades que o estágio supervisionado proporciona na formação inicial do professor de história, a partir da experiência vivenciada pelo autor, em diálogo com a bibliografia especializada sobre o tema. Foi possível perceber, entre outras coisas, que esta etapa da formação do graduando na licenciatura em história é indispensável, por inseri-lo no ambiente escolar, pondo-o em contato com os espaços e os sujeitos com os quais desenvolverá sua futura prática profissional. Além disso, o estágio supervisionado possibilita ao estagiário unir teoria e prática no ensino de história, aplicando os métodos de ensino-aprendizagem que aprendeu na universidade.

Palavras-chaves: Ensino de história. Estágio supervisionado. Iniciação à docência. Prática docente.

ABSTRACT

This paper presents an experience report on the supervised internship developed in the undergraduate history course at the State University of Southwest Bahia (UESB), aiming to contribute to discussions on the importance of internships in initial teacher training. It offers important reflections on the difficulties and possibilities that supervised internships provide in the initial training of history teachers, based on the author's experience, in dialogue with the specialized literature on the subject. Among other things, it was possible to see that this stage of training for history majors is indispensable, as it places them in the school environment, bringing them into contact with the spaces and subjects with which they will develop their future professional practice. In addition, supervised internships enable interns to combine theory and practice in history teaching, applying the teaching-learning methods they learned at university.

Keywords: History teaching. Supervised internship. Introduction to teaching. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Se o trabalho docente no Ensino Básico, no Brasil, já é difícil para o professor(a) experiente, tal tarefa se torna ainda mais desafiadora para o professor(a) estagiário(a). Conforme a Resolução n°1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, a iniciação à docência deve ocorrer ainda durante a graduação por meio do estágio supervisionado obrigatório. Esse estágio deve ocorrer em uma instituição de ensino básico e ser supervisionado por um(a) professor(a) experiente dessa escola, e orientado por um(a) professor(a) orientador(a) da instituição de ensino superior que o estagiário(a) cursa a licenciatura. Embora ocorra sob um curto período de tempo, se bem aproveitada, essa experiência pode ser enriquecedora na formação inicial do professor de história.

A iniciação à prática docente se torna altamente desafiadora, ao considerarmos que é necessário ao professor(a) iniciante a mobilização de uma variedade de saberes e competências (Monteiro, 2001; Caimi, 2015) para que possa executar, com sucesso, tal tarefa. Saberes estes extremamente necessários para unir teoria e prática no ensino de história, uma habilidade inerente ao ofício do(a) educador(a), sem a qual dificilmente obterá bons resultados.

No entanto, se mobilizar esses diferentes saberes e unir teoria e prática no ensino de história representa uma atividade corriqueira no labor do professor experiente, operada sem grandes dificuldades, ao professor iniciante essa atividade apresenta-se de maneira extremamente complexa. A união entre o conhecimento teórico adquirido nos bancos da universidade e a desenvoltura prática na sala de aula requer horas e horas de estudo e muita dedicação na preparação das aulas, e, ainda assim, todo este esforço não consegue afastar totalmente a insegurança e o nervosismo na hora de ministrá-las.

Além dessas dificuldades, que estão relacionadas a falta de experiência, o professor estagiário vai se deparar, quase sempre também, com outras inúmeras dificuldades de cunho material e atitudinal. Entre os muitos empecilhos ao bom desenvolvimento da prática docente, encontrados sobretudo nas escolas públicas, podemos destacar a ocorrência de ambientes escolares precários, com salas de aula superlotadas e a falta de recursos básicos ao trabalho docente. Existe também a questão em saber lidar com as especificidades cognitivas-psicológicas, socioeconômicas e culturais dos alunos em sala de aula, pois a escola tem se

constituído por um alunato cada vez mais diverso. Somando-se a tudo isso, o mau comportamento de muitos estudantes e a crescente desmotivação por parte deles, na maioria das vezes, devido ao uso de equipamentos eletrônicos em sala de aula, com os quais o professor é obrigado a disputar a sua atenção.

Analisando esses problemas e refletindo sobre eles, em diálogo com a bibliografia especializada no tema, o objetivo deste trabalho relatar a minha experiência de iniciação à docência por meio do estágio supervisionado obrigatório desenvolvido na disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de História II”, do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no segundo semestre de 2024. É também o de apontar e discutir as muitas possibilidades que tal experiência proporciona, fazendo do estágio supervisionado obrigatório uma importante ferramenta pedagógica para a formação inicial do professor de história.

A ESCOLA ONDE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO FOI DESENVOLVIDO

O já referido componente curricular “Metodologia e Prática de Ensino de História II” foi ministrado no último semestre do curso, no Período Letivo 2024.2, em 2024, pelo Professor Dr. João Reis Novais, o orientador do estágio. A experiência formativa que compreende especificamente ao estágio supervisionado ocorreu no Colégio Estadual Adelmario Pinheiro, situado no Bairro Alto Maron, zona norte da periferia da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia; iniciando-se no dia 13 de setembro de 2024 e se encerrando no dia 29 de novembro do mesmo ano. A carga horária na escola foi de três horas semanais, desenvolvidas sempre às sextas-feiras no turno matutino, das 8:00h às 11:00h. Envolveu atividades como observação, coparticipação nas aulas com a professora regente da turma e ministrar aulas, sendo que esta última atividade correspondeu a cerca de 80% do estágio. O estágio foi supervisionado pela Professora Bianca Silva Soares Melo, Professora de História da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, desde 2007.

A escola onde realizei o estágio não é muito diferente das outras escolas da Rede Estadual de Ensino ou de qualquer outra escola pública da cidade. Salvo raras exceções, são escolas com infraestrutura insuficiente e muitos problemas de ordem material, e no Colégio Estadual Adelmario Pinheiro, infelizmente, a situação não é diferente. Para ficarmos apenas em um exemplo que ilustra essa realidade, destaco

o fato de que durante boa parte do tempo que ministrei as aulas na sala n° 07, tive que ministrá-las com a porta totalmente aberta, pois esta encontrava-se quebrada. Isso atrapalhou muito, uma vez que penetrava na sala o fervoroso barulho dos alunos, que transitavam pelos corredores.

No Colégio Estadual Adelmario Pinheiro existem dez salas de aula, além de uma sala para os professores. Há também um banheiro coletivo, uma biblioteca, uma cantina, a sala da diretoria e um pequeno pátio que fica ao centro do prédio. Não possui quadra para a prática de esportes, sala para desenvolvimento de atividades extracurriculares, laboratórios de pesquisa e nem sala de informática.

O prédio é antigo e pequeno, e, por isso, a área de convivência é muito apertada. A cantina também não oferece espaço suficiente para todos os alunos fazerem suas refeições ao mesmo tempo na hora do intervalo, por esse motivo, muitos acabam recebendo o lanche e voltando para consumi-lo dentro das salas de aula. Enfim, como dito, a infraestrutura e as condições da escola são muito ruins. No entanto, não é o meu objetivo detalhar aqui estas dificuldades relacionadas à infraestrutura da escola, pontuei-as brevemente porque acredito que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

Para realizar o estágio, foi-me destinada a Turma B do 3° ano do Ensino Médio, constituída por meninos e meninas de baixa renda da periferia da cidade, residentes no bairro onde a escola fica situada e nos bairros circunvizinhos. A turma era formada por cerca de 60% de meninos e 40% de meninas, entre 16 e 19 anos de idade. No quesito raça/cor, a turma era constituída por uma maioria de pretos e pardos (negros, portanto, conforme classificação do IBGE) e o restante de brancos, numa proporção de aproximadamente 65%/35%, respectivamente. Contrariamente à realidade da maioria das salas de aula contemporâneas, nessa turma não havia nenhum aluno com deficiência ou quaisquer necessidades específicas que demandasse um planejamento de aula diferenciado. Também não posso me queixar do comportamento dos alunos. Em geral, os integrantes dessa turma podem ser considerados como participativos e comprometidos com os estudos, além de serem muito divertidos e criativos.

3. A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO MARCADA POR DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

De acordo com a Resolução CNE/CP de 1° de fevereiro de 2022, as disciplinas de estágio nos cursos de licenciaturas devem começar a partir da segunda metade da primeira parte do curso, ou seja, após a conclusão de 25% da carga horária. No caso da UESB, cujo curso de licenciatura em história é organizado em oito semestres, tais disciplinas se iniciam a partir do terceiro semestre para os alunos regulares. No entanto, cursei boa parte desses componentes curriculares no período da Pandemia de Covid-19 (2019 - 2022), e, por esse motivo, não tive um contato efetivo com a escola. A minha primeira experiência com a iniciação à docência em ensino de história ocorreu nos últimos dois semestres do curso, correspondente aos dois componentes curriculares de Estágio Supervisionado (Metodologia e Prática do Ensino de História I e II) sendo um deles a experiência que apresento e discuto neste trabalho.

Não obstante as muitas dificuldades, esta experiência é fulcral para a formação inicial docente. Entre as muitas possibilidades proporcionadas, podemos destacar a oportunidade do graduando em unir teoria e prática no ensino de história. Isso é extremamente importante, pois “a formação docente exige a aquisição de saberes elementares e variados atinentes ao ofício de ensinar, nos quais a teoria ilumina a prática e, por sua vez, a prática seja a base para reflexão teórica, realizando em uma dinâmica permanente entre ambas” (Aguiar, 2023, p. 233).

No entanto, se mobilizar diferentes saberes e unir teoria e prática no ensino de história representa uma atividade corriqueira no labor do professor de história experiente, operada sem grandes dificuldades, ao professor estagiário iniciante essa atividade apresenta-se de maneira extremamente complexa. O seu bom desenvolvimento requer horas e horas de estudo e muita dedicação, ainda assim todo este esforço não conseguem afastar totalmente a insegurança e o nervosismo na hora de ministrar as aulas. A práxis pedagógica iniciada por meio do estágio é, assim, uma oportunidade ímpar para o graduando desenvolver essa habilidade indispensável ao trabalho docente em história: fundir teoria e prática em sua ação profissional.

Para além dessa importantíssima habilidade em cimentar teoria e prática na ação docente, o estágio supervisionado proporciona a aproximação entre o futuro professor de história e o ambiente escolar, sua cultura e os diversos sujeitos que o compõem. Também possibilita uma reflexão mais orgânica sobre sua futura prática

profissional, a qual dificilmente conseguiria realizar a partir dos bancos da universidade. Entendendo o estágio como uma ação planejada, visando formar um profissional qualificado para agir como ator social crítico, Aguiar (2023, p. 235) ressalta:

> Entendemos que o estágio significa para o professorando(a) um destes momentos de apreensão, produção e experimentação de saberes, constituindo em uma rica oportunidade de aproximação com a realidade educacional e de convivência com pares mais experientes fora do âmbito acadêmico, no caso, professores(as) regentes e demais profissionais da educação. Além do convívio com esses e essas profissionais, o estágio possibilita também a aproximação com os sujeitos da aprendizagem, os(as) alunas(as) e, em consequência, com suas linguagens simbólicas e explícitas, suas práticas culturais e estratégias cognitivas, contribuindo para aprofundar no professorando(a) sua compreensão acerca do(a) aluno(a) "como um sujeito sempre ativo e construtor de sua relação com o mundo" (Aguiar, 2023, p. 235).

Embora difícil, pela própria especificidade desta etapa formativa, a minha inserção no ambiente escolar e a aproximação dos sujeitos que o compunham, pode ser considerada proveitosa. Galgada no respeito mútuo e evitando conflitos abertos, por meio do diálogo e reconhecendo a pluralidade de tais sujeitos, consegui estabelecer uma boa relação com todos eles. Essa relação amistosa me possibilitou tanto ensinar quanto aprender, uma vez que esse deve ser o sentido do estágio e, em última instância, da própria educação, como bem defendeu o educador Paulo Freire (2023).

Conquistar o respeito da turma me possibilitou desenvolver o trabalho docente de maneira leve. Isso foi possível pelo fato de ter me colocado numa relação horizontalizada. Afinal, não se pode conquistar o respeito e a confiança dos estudantes ao se comportar de maneira autoritária, impondo-se.

O que contribui também para isso foi o fato de entendermos a escola como um rico espaço sociocultural. Segundo Juarez Dayrell (1996), o ambiente escolar deve ser entendido enquanto um espaço de relações sociais, fortemente marcado pela dimensão cultural. Uma realidade permeada pela complexidade de seus sujeitos, que, heterogêneos, fazem da escola um espaço dinâmico, criando-a e recriando-a no seu fazer cotidiano.

A escola, para esse autor, é o lugar onde os alunos já chegam imbuídos de uma "experiência vivida", proporcionada por um conjunto de vivências experimentadas

em diferentes espaços e contextos sociais. Esta “experiência vivida” não deve jamais ser desconsiderada, pois é a partir dela que os jovens articulam sua própria cultura, entendida enquanto conjunto de crenças, valores, redes de significados e etc.

> Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Juarez Dayrell, 1996, p. 136).

É preciso apurar o olhar sobre a escola, vê-la para além de uma instituição abstrata. Percebê-la como um espaço dinâmico, social e culturalmente constituído. Um lugar moldado por Sujeitos históricos ativos.

> Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (Idem, p. 136).

Em consonância com esta perspectiva, os alunos jamais devem ser enxergados de maneira homogênea. São seres diversos, com diferentes trajetórias e histórias de vida. Tem objetivos também muito diversos. Reconhecer esta pluralidade é muito importante para que se desenvolva um bom trabalho docente. Pude constatar isso ao me aproximar mais dos alunos. Tive a oportunidade de conhecer, mesmo que brevemente, um pouco da trajetória de alguns deles, bem como seus sonhos e anseios. Essa aproximação foi um dos fatores importantes para eu conquistar o respeito e confiança deles.

Mas não se pode chegar à escola como se todo o trabalho docente se inicisasse ali, na hora da aula. Uma etapa difícil, mas extremamente necessária nessa trajetória para o estagiário, é o planejamento da aula de história. Segundo Carvalho e Araújo (2013), o planejamento para aula deve estar em constante produção, ou seja, não é estático, pode e deve ser alterado sempre que o professor julgar necessário. No planejamento, o professor deve fazer “circular seu capital cultural”, oriundo de sua formação e de suas vivências, bem como os saberes profissionais adquiridos ao longo de sua prática cotidiana. Para a aula de história, o planejamento deve passar também

pela especificidade disciplinar do conhecimento histórico em termos teóricos e metodológicos.

Os mesmos autores afirmam que uma aula deve ser dividida em três momentos, sendo eles a pré-produção, a produção e a pós-produção.

Por pré-produção, elas entendem “o conjunto de ações e atitudes formado pelo planejamento, ou seja, pela produção do plano de aula” (Carvalho e Araújo, 2013, p. 338). Conforme explicam, essa etapa implica no estudo, na revisão bibliográfica e em todos os trabalhos necessários e decorrentes para a elaboração prévia da aula: “a aula deve nascer antes de si mesma”. A etapa da produção é o acontecer da aula, isto é, seu desenvolvimento, a “experiência vivenciada da aula em si”, a exposição, a exploração, a execução do que foi planejado previamente. Em síntese, a aula propriamente dita.

Por último, vem a pós-produção, esse é o momento de avaliar o desenvolvimento e os desdobramentos da aula. Avaliar principalmente se os objetivos pretendidos foram alcançados e como esta aula pode ser conectada com as aulas futuras. Esta avaliação implicará também no planejamento futuro de aulas sobre o mesmo tema, pois a partir do que indicar a avaliação, deverá ser definido o que pode ser mantido e o que deverá ser modificado.

Ao contrário do que podem imaginar alguns graduandos, o planejamento de aula não é uma mera formalidade, chatice do professor orientador. Como vimos, a partir do que escrevem Carvalho e Araújo (2013), é uma etapa indispensável ao trabalho docente. Admitimos que é uma etapa difícil para o professor iniciante, requer muito trabalho, horas e horas de estudo para elaboração. No entanto, é, de certo modo, um porto seguro; o professor iniciante tem em que se ancorar. Com o tempo, a habilidade para desenvolver o planejamento vai aumentando e tudo isso vai se tornando algo “natural” e menos trabalhoso.

Uma outra dificuldade no caminho do professor iniciante que o estágio ajuda a superar é a pouca habilidade em saber “didatizar” os conhecimentos científicos, tornando-os ensináveis aos alunos(as) do ensino básico. No caso específico do ensino de história, esta questão tem que ser pensada levando-se em consideração certos aspectos que são muito importantes. O docente deve refletir sobre questões pertinentes a esse respeito, indaga-se, por exemplo, para que serve aprender e ensinar história na escola básica contemporaneamente; perguntar-se como tornar a disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens; como conciliar

o elevado nível de abstração que o seu estudo requer com as possibilidades cognitivas dos estudantes (Caimi, 2015); descobrir como relacionar fatos e eventos que ocorreram no passado com os problemas do presente; e, talvez o mais difícil, evidenciar a importância do estudo de história com a vida concreta do aluno.

Refletindo sobre o porquê de se aprender história, Lee (2011) afirma que, embora não se possa escapar ao passado, é possível fazer o uso racional dele por meio do conhecimento histórico. Sem a história, o passado fica sujeito a usos práticos, com vistas a legitimar os interesses de determinados grupos sociais no presente. O mesmo historiador defende que a história não tem a pretensão de oferecer verdades ou visões unilaterais sobre o passado, mas é o único meio racional de investigá-lo, uma vez que se ampara nas *evidências históricas*.

Lee (2011) é taxativo ao afirmar que a história não tem a pretensão de ensinar lições e muito menos de prever o futuro. No entanto, entende que o conhecimento histórico pode ser considerado como uma *experiência vicária*, pois "aponta para o que pode ser esperado, enquanto se faz evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece" (Lee, 2011, p.35). Segundo Lee, isso dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva.

A *experiência vicária* oferecida pelo conhecimento da história, para este autor, dá a oportunidade aos sujeitos para organizarem melhor suas ações no presente ou planejarem mais precisamente o seu futuro, tornando-o menos fortuito; embora isso não seja uma garantia de que assim farão. Adquirida por intermédio do ensino de história, tal experiência "estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele é e pode vir a ser" (Lee, 2011, p. 40).

Se, por um lado, concordamos com muitas dessas afirmações feitas por Lee (2011). Por outro lado, caberia perguntar se não seria importante considerar as concepções teóricas e as afiliações políticas e ideológicas dos sujeitos que produzem esse conhecimento histórico e operam o ensino de história, capaz de proporcionar esta *experiência vicária*. O próprio Lee parece se contradizer ao concordar que raramente haverá consenso quanto à produção do conhecimento histórico e às formas de socializá-lo e, depois, esquecer-se deste seu pressuposto e desandar a fazer afirmações genéricas nesse sentido.

Ao partirmos da ideia de que os homens e as mulheres do presente organizam sua prática social e planejam o seu futuro a partir da interpretação que fazem da sua

realidade concreta, entenderemos que o conhecimento histórico é importantíssimo por orientá-los na tomada de suas decisões. Afinal, é preciso sempre estar optando por uma coisa ou outra nesse processo de interação entre os homens e entre os homens e o meio, sob o qual se desenrola a História. Porém, não devemos cair na tentação de imaginar que a produção e a disseminação deste conhecimento são apartadas das disputas sociopolíticas entre classes sociais. É aí que entra, portanto, o professor de história, podendo contrapor ou legitimar o projeto de sociedade que está posto pelas classes sociais dominantes.

No entanto, tem-se de levar em consideração que, segundo Salviani (2014), ao mesmo tempo que não podemos entender a educação como mero instrumento de reprodução desse modelo de sociedade que está posto, também não podemos imputá-la a árdua tarefa de sozinha transformar as estruturas sociais. A educação se configura como uma possibilidade no interior de tal estrutura ao criar as condições subjetivas (desde que o docente assuma esta concepção teórico-política-metodológica) para operar a transformação social, quando as condições materiais estiverem maduras. Ou seja, ao pensar dialeticamente, esse teórico entende que, ao mesmo tempo que a educação muda, pode contribuir, por conseguinte, para a mudança social e vice-versa.

Ao partir dessa concepção de educação, entende-se que ela serve de mediação no interior da prática social, a qual deve ser o objetivo tanto do ponto de partida quanto do ponto de chegada do trabalho docente. Isso porque, para realizarem coerentemente esta prática social (coerentemente com os seus interesses de classe), os alunos precisam se apropriar dos conhecimentos socialmente elaborados. Assim, em síntese, “a tarefa própria da educação é produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é historicamente produzida pelo conjunto dos homens” (Salviani, 2014, p. 30).

Sobre a questão acerca da importância de se estudar história na escola, algo que deve ser motivo de reflexão por parte do professor iniciante, já na fase do estágio supervisionado, Caimi (2015, p. 106), com quem concordamos, destaca:

> Na contemporaneidade em que nos inscrevemos, a História-Conhecimento tem um importante papel, não mais como “mestra da vida” conforme, a definiu Cícero, mas como um conhecimento que pode mobilizar para dar inteligibilidade e justificação para o tempo presente, ou, como ensina Rüsen (2001), para conhecermos a nós e aos outros, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar suas contingências.

Por tudo isso, o ensino de história também tem o papel de desenvolver no aluno as condições para que ele possa pensar historicamente (Souza, 2010). Isso significa "possibilitar o reconhecimento do indivíduo em uma identidade coletiva, ao mesmo tempo em que se constrói uma base de conhecimento sobre a realidade social que capacite o sujeito a agir socialmente em prol de uma coletividade" (Souza, 2010, p. 735).

Pensar historicamente possibilita ao sujeito se situar socialmente. Saber quem ele é e qual o seu papel na sociedade; como e com quem ele pode e deve agir em direção à mudança. Desde que aprenda a relacionar as temporalidades e as espacialidades históricas, a perceber as mudanças e as permanências na história que influem no presente, circunscrevendo-se como sujeito ativo no interior deste processo dialético do qual ele é ao mesmo tempo produto e ajuda a produzir. O conhecimento histórico, assim, serve também para criar identidades sociais, "contribuir na formação de uma identidade histórica, humana, plural e solidária" (Souza, 2010, p. 740).

Por isso, que o professor estagiário deve ter em mente que o ensino de história não é meramente a apresentação de fatos históricos de maneira linear aos seus alunos. No entanto, descobrir meios para fazer os alunos refletirem, buscar estratégias para fazê-los relacionar o conhecimento histórico com o presente, dar-lhes instrumentos para avaliarem a legitimidade de tal conhecimento e entender como ele é produzido e despertar o interesse destes alunos para aprender a pensar historicamente é uma tarefa demasiadamente difícil. O que não pode servir de desculpas para o docente iniciante recorrer ao factualíssimo nu e cru para sua aula de história.

Segundo Bittencourtt (2018), a história escolar é um campo de tensões e de disputas condicionadas à demanda de grupos sociais do seu tempo. O embate é travado, atualmente no Brasil, entre outras estratégias, por meio do controle do currículo, sob o qual deve-se orientar planejamentos, produzir materiais didáticos, fazer as avaliações externas etc. Isso limita, por conseguinte, o poder de atuação do professor(a). Constatamos tal fato durante o estágio, isso torna-se muito evidente quando percebemos na prática os impactos da redução da carga horária das aulas de história no ensino médio. Foi muito difícil desenvolver conteúdos complexos em tão pouco tempo.

O objetivo da educação para a classe dominante na sociedade capitalista é o de produzir mão de obra barata. Para tanto, não é necessário que os indivíduos

aprendam a pensar criticamente, aliás, é desejável que não aprendam a refletir acerca da sociedade em que vivem. Daí a defesa das classes dominantes para diminuição ou mesmo a extinção deste tipo de conhecimento — como o conhecimento histórico — dos currículos. O professor iniciante precisa estar a par destas disputas em torno da educação, pois só assim será capaz de ter um posicionamento profissional ético e coerente, perante sua prática profissional.

Além de ter uma concepção clara sobre o que é a história, a importância do ensino de história na escola, o lugar da educação escolar na sociedade, dos embates e das disputas em torno do currículo escolar e um posicionamento ético no tocante ao projeto de sociedade que defende, o docente iniciante deve saber mobilizar uma série de saberes e competências sem os quais não é possível ensinar história, ou pelo menos não de forma significativa.

Caimi (2015, p. 111) elenca e discute sobre três conjuntos de saberes, defendendo que são principais a serem mobilizados na docência em história. Segundo a autora, tais saberes se circurcrevem em torno dos "saberes a ensinar", aqueles ligados a própria história, à historiografia, à epistemologia da história e etc.; dos "saberes para ensinar", referentes à docência ao currículo, à didática, à cultura escolar etc.; e dos "saberes do aprender", relacionados com o aluno, os mecanismo da cognição, a formação do pensamento histórico e etc. A autora destaca que não deve haver uma hierarquização entre estes saberes, pois, para o ensino de história, são equivalentes e interdependentes.

A mesma autora, numa frase de efeito, sintetiza bem essa questão ao afirmar que "para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de História e de João" (Caimi, 2015, p. 111).

Talvez, desses saberes, os mais difíceis para o professor iniciante sejam os saberes de ensinar e os saberes de aprender. Os saberes de ensinar, porque embora a maioria dos cursos de história nas universidades seja de licenciatura, na maior parte das vezes, estas questões referentes ao ensino só são abordadas nas disciplinas específicas de estágio. A maioria dos professores de história das disciplinas ditas "de conteúdo", ou seja, do conhecimento específico de história, finge não estar atuando num curso de licenciatura e apresenta uma postura profissional e uma metodologia de ensino própria aos cursos de bacharelado. Como se não bastasse, ainda hierarquiza esses conhecimentos, secundarizando os relativos ao ensino. Isso, de

certo modo, empobrece a formação inicial do licenciando, ao ser negligenciada esta parte tão importante de sua formação.

Se concordarmos ainda com Monteiro (2001, p. 131), para quem parte dos saberes docentes "são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundada no trabalho e no conhecimento do meio", a tarefa do docente iniciante começa com os seus saberes de forma incompleta. Isso porque parte desses saberes só poderá ser construído com a prática. Durante o estágio, especialmente no período da regência, pudemos constatar um pouco disso; existem certas situações que, por mais que sejam ensinadas e discutidas durante as aulas na universidade, só podem ser totalmente aprendidas no "chão da escola". Um bom exemplo é o controle do tempo de aula. Por mais que este tempo esteja muito bem definido no plano de aula, na sua execução podem ocorrer imprevistos e situações que fogem ao controle do professor(a), exigindo a experiência prática para poder contornar a situação.

Destaco brevemente, a título de ilustração, uma dessas situações que me exigiu este saber prático, que eu ainda estava construindo, durante o desenvolvimento do estágio. Havia preparado uma aula para a qual a estratégia era utilizar a televisão da sala de aula como recurso; pretendia apresentar slides com o roteiro da aula e também com imagens e vídeos sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil para fomentar a discussão sobre o tema. No entanto, logo no início da aula, uma professora de outra disciplina veio me pedir o controle da TV emprestado, prometendo me devolvê-lo em poucos minutos. Para o meu azar, a professora não cumpriu com a promessa. Sumiu. Caso eu não tivesse reinventado um jeito de fazer a aula, teria ficado numa situação extremamente delicada. Como eu tinha estudado muito para planejar a aula e estava com o conteúdo ainda muito "fresco" na cabeça, rapidamente passei para uma aula expositiva com a ajuda dos bons e velhos quadro e pincel marcador e, logo após, mediei uma frutífera discussão com a turma por meio do direcionamento de perguntas orais. Uma solução para esta situação não poderia ser previamente planejada, pois não poderia ser prevista. Daí a importância do saber prático.

A respeito dos saberes do aprender, a dificuldade se dá, entre outros motivos, pela grande pluralidade social, econômica, cultural e cognitivo-psicológica dos alunos que constituem uma turma escolar na contemporaneidade. Para ficarmos apenas em um exemplo, na escola em que realizei o estágio existe um considerável número de alunos com deficiência (embora não houvesse nenhum em minha turma). Se considerarmos que os alunos, ditos típicos, aprendem de maneiras diferentes, imagina

alunos com especificidades ainda mais marcantes, como um aluno (a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Como um professor inexperiente pode planejar e executar uma aula que inclua todos estes alunos no processo de ensino-aprendizagem? Por mais que as universidades preparem o licenciando no que se refere à aquisição deste tipo de conhecimento, necessário à sua prática docente, ela não dá conta de abarcar tudo o que é preciso, tendo em vista que a sociedade e as demandas dos alunos com relação à maneira de aprender estão em constante transformação. Daí a importância do estágio, ao dar a oportunidade para que os graduandos aprendam com a prática no "chão da escola", iluminada pela teoria que aprenderam na universidade. A melhor maneira de aprender sobre os sujeitos do conhecimento, isto é, sobre os alunos, é estar com eles, é por meio da convivência.

No Brasil, atualmente, as pesquisas vêm apontando para uma maior qualificação dos docentes da Educação Básica. Isso é consequência da grande expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades públicas, principalmente nas últimas duas décadas (Neto et al., 2023). Concordamos que investir na qualificação continuada dos docentes do ensino básico é muito importante. No entanto, em direção contrária, as condições de trabalho oferecidas a estes docentes vêm piorando ano a ano, principalmente na Rede Pública. Do mesmo modo, as estruturas materiais das escolas públicas não demonstram o menor sinal de melhora, como pudemos constatar na escola em que realizamos o estágio. Diante disso, cabe perguntar o que um profissional, mesmo que bem qualificado, pode fazer para melhorar o nível da educação em condições tão precárias?

A precarização do trabalho docente hoje é uma realidade. Isso pode ser constatado, entre outros motivos, quando nos deparamos com questões como a baixa remuneração, instabilidade e falta de identidade profissional provocada por contratos temporários e o trabalho eventual (Amanda e Motta, 2019), falta de recursos materiais ao trabalho docente, salas superlotadas, violência sofrida por docentes em sala de aula, entre tantos outros. Antunes (2006, 2018) afirma que a precarização do trabalho qualificado é uma tendência do atual mundo do trabalho. Um mundo do trabalho achacado pelas sucessivas crises do capitalismo e do seu processo de reestruturação produtiva, com início nos anos 70 do século passado.

Este mesmo autor evidencia que a precarização, que antes era mais comum aos trabalhadores sem qualificação, chega com muita força aos trabalhadores ditos intelectuais, como os professores. Esse fenômeno de “proletarização” do trabalho intelectual, segundo ele, é característico do atual momento do capitalismo na “Era da acumulação flexível” e da hegemonia do pensamento neoliberal.

O profissional docente iniciante tem que estar atento também a esta questão, pois ela influencia diretamente na sua atuação profissional. Diante de condições precárias (como a que nos deparamos no desenvolvimento do estágio supervisionado), o trabalho docente fica comprometido, uma vez que é muito difícil realizar um bom trabalho em tais condições. Esse tema tem que ser também parte da formação inicial, do docente. É preciso que ele obtenha, na universidade, uma formação política para lutar por seus direitos e por uma educação de qualidade. Do contrário, ao sair da universidade com sua formação inicial ele vai acabar desistindo da carreira docente (como temos testemunhado entre os nossos colegas) ou se tornar um profissional medíocre, preocupado apenas em ganhar o salário, descompromissado com a educação e com a sociedade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciação à docência por meio do estágio supervisionado é perpassada por dificuldades, mas também apresenta muitas possibilidades, ambas já relatadas e discutidas aqui neste trabalho. Longe de cairmos no grave erro de fazer generalizações com base na nossa experiência particular, ponderamos apenas que possivelmente esta experiência tem o poder de destruir visões romantizadas que, porventura, algum graduando tenha da educação e, em especial, do ensino de história. Em sentido oposto, dificilmente será confirmada a ideia equivocada de alguns graduandos de que a escola é um ambiente impossível e caótico. Tal experiência demonstrou-nos que este espaço social e as interações entre os sujeitos que o compõem são extremamente complexas, bem maior, portanto, que visões duais e reducionistas construídas a seu respeito.

As dificuldades descritas e problematizadas ao longo desse trabalho tanto podem servir de motivação quanto assustar o professor estagiário, sendo, inclusive, cruciais na definição em seguir ou não a carreira docente, após concluir a graduação. No nosso caso, serviram para nos impulsionar, afinal, dificuldades e barreiras existem

para serem superadas. Percebemos que muitas delas serão resolvidas com a experiência adquirida no “chão da escola”, daí o sentido e a importância do estágio supervisionado. Outras dependerão de esforços sociais coletivos, aos quais o futuro docente deve se juntar, não sendo, portanto, papel exclusivo do professor.

Ao passarmos por esta importante experiência, saímos ainda mais convictos da importância social da educação de forma geral e do ensino de história em particular. Acreditamos no potencial da educação para a transformação da sociedade, como uma possibilidade. Concordamos com Salviani (2014) que, ao pensar esta questão dialeticamente, entende que a educação pode mudar a sociedade ao mesmo tempo que a sociedade muda a educação, mas não como uma máxima e sim como uma possibilidade a ser construída. Para isso, o professor e a professora de história precisam bem mais do que apenas apresentar fatos e eventos do passado em linha cronológica aos seus(as) alunos(as), pois aprender o passado pelo passado não faz o menor sentido. Na sala de aula, eles e elas devem estar preparados para abordar de forma crítica este importantíssimo conhecimento, evidenciando aos alunos a sua importância no agir cotidiano. Afinal, o conhecimento histórico servir-lhes-ão como um poderoso instrumento em sua prática social.

Se o professor não é um super-herói que sozinho vai transformar a sociedade, ele jamais poderá assumir a docência apenas para ganhar o salário ao fim do mês e tornar-se apenas um daqueles “dadores de aula” descompromissados com a educação, a quem o educador Paulo Freire (2023) destinou duras críticas. Afinal, o compromisso ético-político com a profissão é o primeiro dever que ela exige.

O Estágio Supervisionado expandiu as nossas reflexões sobre a prática docente e o ensino de história na escola. É verdade que já tínhamos a vontade de seguir a carreira docente, mas essa experiência no estágio supervisionado contribui para afirmar ainda mais a nossa opção. Dificuldades sempre existiram, que elas nos sirvam de motivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Edinalva Padre. Estágio curricular na licenciatura em História. In: LIMA, Tatiana Polliana Pinto; MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho; e CARDOSO JÚNIOR, Washington (org.). **Narrativas em educação**: proseando com e a partir de Tuca. Cruza das Almas-Ba: Editora da UFRB, 2023.

ANTUNES, Ricardo**. Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão**: O novo proletariado de serviços na Era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. 2002ª. Conselho Nacional de Educação/ Conselho pleno. Resolução n°1 de 18 de fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, fev.2022. p. 11. Disponível em: http//portal.mec.br.cne.arquivos.pdf. Acesso em: 06 de jul. 2024.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados.** São Paulo, v.32 p.127-149 maio/ago. 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de História? **História e Ensino**. Londrina, v.21, n.2 p.105-124, jul./dez.2015.

CARVALHO. Euzébio Fernandes; ARAÚJO. O.C.G. **Planejar a aula de História para um ensino/aprendizagem substantivo (a pré-produção).** Anais do II Simpósio de História da UEG/ Iporá – Goiás, agosto de 2013. p.336-362.

DAYRELL, Tarcísio Juarez. A escola como espaço cultural. In: DAYRELL, Tarcísio Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Editora da UFMG: Belo Horizonte, 1996. p. 136-162.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 86ª Edição, 2023.

LEE, Peter. Por que aprender História? Trad. FRONZA. M.A.M.S. **Educar em revista.** Curitiba n.42, p.19-42 out/dez., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v. XXII, n°74, Abr./2001.

PEREIRA NETO, Francisco Edmar; LOPES, Jayane Mara Rosendo; NUNES, João Batista Carvalho; FERREIRA FILHO, Luciano Nery. A expansão do pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Educação Pesquisa**. São Paulo. V.49 e 263111, 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico-crítica. **Revista RBDA**. Vitória da Conquista -BA, v.3 n.2, p.11-36, dez/2014.

SILVA, Moreira Amanda; MOTTA, Cardoso Vania. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público**. Roteiro**. Jaaçaba, v.44, n.3, p.1-20, set/dez. 2019.

SOUZA, Cláudia Morais de. A construção do pensar histórico: questões da formação histórica no Ensino. **Antíteses**. Londrina-PA, vol. 3, n. 6, jul.-dez., 2010, pp. 729-742. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses.

CAPÍTULO 7

O PONTO DE MUTAÇÃO ENTRE SER HUMANO E NATUREZA: INTERFACES PARA UMA NOVA CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA

DOI: 10.5281/zenodo.20476554

Florice Alves Ferreira

Mestranda no PPGTEO da Universidade Católica de Pernambuco, e-mail: ferflorice7@gmail.com

RESUMO

Diante de um cenário assustador, constata-se com assombro as consequências da ação predatória do homem contemporâneo e sua relação com a Natureza. As previsões feitas por físicos, cientistas e pelas conferências internacionais sobre questões climáticas não foram suficientes para tomar consciência do que seria o planeta terra no século XXI. A que ponto chegamos? A mãe natureza utiliza de todos os recursos natos para se regenerar dos ataques constantes em sua biodiversidade. O *homo sapiens* que devia ser guardião de toda a criação é o seu maior inimigo. O *homo faber* traiu sua vocação de cuidador! (Gn1,26-31) O que fazer agora para reverter a situação que cada dia se torna irreversível? Este breve estudo objetiva contribuir para a tomada de consciência sobre "o cuidado com a Casa Comum" já abordada pelo Papa Francisco na Laudato Si' (2015) e retomada na Laudate Deum (2023). Como fazer teologia hoje sem considerar essas questões que afetam a todos, humanos, animais, plantas e micro-organismos? Como o pensar teológico pode contribuir para uma estratégia prática em prol de uma consciência planetária? Considerando uma revisão bibliográfica e lançando mãos de fatos notificados pelas mídias sociais, propõe-se chegar a alternativas sustentáveis, a partir de um posicionamento ético, agindo no nível local e pensando na esfera global, a fim de criar uma consciência ecológica. Tudo está interligado. O ser humano é parte integrante da criação divina, portanto, integra o complexo mundo de "Gaia". A modo de conclusão espera-se sensibilizar toda comunidade cientifica, educadoras(es), teólogos e biblistas, ativistas e outros sujeitos em rede, oriundos dos mais variados campos de saber para fomentar uma compreensão bíblico-cristã da criação, superando o paradigma da destruição em vista do imperativo da sustentabilidade ecológica.

Palavras-chave: Consciência planetária. Sustentabilidade. Francisco. Práxis teológica.

Introdução

Este breve estudo objetiva contribuir para a conscientização sobre o cuidado com a Casa Comum e, sobretudo, a urgência do chamado à responsabilidade de cada indivíduo, de cada sociedade e sistemas de vida sobre a grave crise ambiental.

A presente pesquisa se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, considerando como textos principais, a *Laudato SI'* (2015) e *Laudate Deum* (2023) do Papa Francisco e outros textos referentes a questões climáticas.

Partindo do princípio de que Deus criou o mundo como um jardim, um paraíso terrestre para favorecer a criatura humana, acredita-se que a beleza do ato criacional exercia um encantamento na relação entre humano e natureza. O ser humano habita nesse jardim e se encontra em conexão visceral com toda a espécie de animais, vegetais, minerais e outros organismos vivos como parte do mesmo ato. Tudo foi criado numa ordem crescente de dignidade. O ser humano recebeu o mandato do Criador, para cultivar e guardar todas as criaturas da terra, do céu e do mar, vivendo em harmonia com todo o universo.

Desde os primórdios da criação como relata o livro das Origens, a descrição-narrativa da criação do céu e da terra, assemelha-se a uma "cosmogonia" perfeita (Gn 1,1-31). Essa narrativa do Gênesis retrata a maravilha do universo em toda sua magnitude. Note-se que há uma explosão de vida em todo o universo criado. "Deus viu tudo o que tinha feito: e era muito bom" (Gn 1,31).

No segundo relato da criação, o foco recai sobre a modelagem do ser humano (Gn 2, 4b-25) por Iahweh Deus, sem separá-los da criação de todos os seres vivos, habitantes do paraíso terrestre. Segundo a tradição, esse relato é tipificado como "antropogonia" (v. 4b-8 e 18-24), visto que o ser humano é formado e nele é insuflado o sopro divino.

No princípio, todo o poder de cultivar, de administrar e prestar contas da criação, foi dado ao ser humano. Essa compreensão o coloca numa participação privilegiada diante da natureza pela graça divina. Desse modo, há entre ser humano e natureza um encantamento universal. Em sua tese sobre ética socioambiental, Lúcio Flávio reconhece essa íntima conexão do homem com todos os outros seres:

> a sua faculdade de pensar e refletir lhe confere a responsabilidade pelo destino de toda a biosfera, pela manutenção dos princípios bióticos que garantem a continuidade dos ecossistemas e por uma atenção e um cuidado especiais aos seres que, por terem a existência ameaçada, são uma expressão da própria fragilidade da vida (Cirne, 2013, p.19).

Numa perspectiva ecológica, brota a urgência do homem contemporâneo reencontrar o seu lugar de origem na relação com a Mãe Natureza, com a nossa Casa

Comum, como denominou de modo carinhoso o Papa Francisco, referindo-se ao Planeta Terra. Pois, o uso predatório e destrutivo da natureza, colocou a espécie humana diante de um desastre ecológico sem precedentes.

2 Ponto de Mutação: desafios e oportunidades

Constata-se que, com a revolução industrial em suas várias fases de desenvolvimento e o avanço da tecnociência, a relação harmoniosa entre humano e natureza se corrompe. A ação predatória do ser humano dito evoluído, causou ruptura brutal na relação entre humano e ambiente natural. Passamos de uma cosmogonia para uma "cosmoagonia"[1] provocada pela ação humana em vista da exploração dos recursos naturais para obtenção de lucro. O binômio economia e produção se sobrepõe à preservação e o cuidado.

Essa perigosa relação se estabelece em decorrência de uma visão de mundo centrada no ser humano, como afirma Cirne (2013, p. 185), "um antropocentrismo autocentrado e arrogante pode ser considerado, à luz da fé, um 'pecado grave' da nossa civilização predatória", que tem reduzido tanto o mundo natural quanto a pessoa humana a um objeto a ser explorado.

Parafraseando Boff, o que outrora fora uma narrativa de antropogonia, no mundo hodierno tornou-se uma narrativa de "antropoagonia". O *homo sapiens* tornou-se *o homo demens*, por sua estranha capacidade de pôr em risco de extinção sua própria espécie. O mundo enfrenta a pior crise já ulteriormente prevista para o século XXI: a crise humanitária diante das mudanças climática. Assim alertou o Papa Francisco na encíclica Laudato Si':

> a terra clama contra o mal que lhe provocamos por causa do uso irresponsável e do abuso dos bens que Deus nela colocou. Crescemos pensando que éramos seus proprietários e dominadores, autorizados a saqueá-la. A violência, que está no coração humano ferido pelo pecado, vislumbra-se nos sintomas de doença que notamos no solo, na água, no ar e nos seres vivos (Francisco, 2015, p. 03).

O apelo para mudança de comportamento na relação do ser humano com a Natureza não é tão recente. Há tempos idos que ativistas, físicos e ambientalistas vem

[1] Termo cunhado por Leonardo Boff.

fazendo alerta para as questões socioambientais. É preciso superar o paradigma da exploração-destruição do mundo criado.

Em sua encíclica, *Laudato SI'* (2015), Papa Francisco faz a memória das exortações e encíclicas de seus antecessores acerca da problemática do desrespeito ao meio ambiente[2]. Isto significa que a preocupação da Igreja com a ecologia e a preservação do meio ambiente não é nova.

A mesma mensagem publicada ao mundo católico, é também dirigida a toda as pessoas de boa vontade, pois nada neste mundo pode nos ser indiferente. Todos devem se unir por uma preocupação comum: o cuidado com a vida e o planeta em que vivemos. O convite ao diálogo mais amplo com toda a sociedade toca a questão da nossa casa comum, do nosso *habitat* e o futuro das gerações que estão por vir.

A sociedade civil ganhou muito em termos do avanço científico, nas descobertas para a cura de certas doenças, para a qualidade de vida, com mais acesso à educação, moradia, emprego etc. Todavia, essas mudanças e transformações sociais no campo da indústria e do avanço tecnológico, gerou grandes problemas para a preservação ambiental, como alerta Tiago José Freitas de Oliveira em seu artigo:

> com o passar do tempo, as mudanças também proporcionaram grandes desafios, como a poluição, produção de lixo, degradação ambiental, recuperação e preservação ambiental, aquecimento global, fome, miséria e desigualdade social, entre outras questões, hoje vistas como significativos desafios globais para o século XXI (Oliveira, 2020).

A preocupação com o fenômeno ambiental não é tão recente. Entretanto, a questão ambiental só ganhou importância a partir de 1983, com a criação da Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento. O resultado desse trabalho gerou o relatório onde o conceito de desenvolvimento sustentável foi criado no intuito de conciliar o crescimento econômico com a preservação do meio ambiente.

Segundo esse relatório, "desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades" (Oliveira, 2020).

Em 1997, ocorreu a chamada Conferência das Partes (COP 03), realizada na cidade de Kyoto, Japão, gerando o protocolo de Kyoto sobre o dever de preservação

[2] Pacem in Terris, João XXIII, 1963; Octogesima Adveniens, Paulo VI, 1971; Redemptor Hominis, João Paulo II,1979; Centesimus Annus, 1991; Sollicitudo rei Socialis ;1987; Caritas in Veritate, Bento XVI, 2009

entre as nações para o meio ambiente. A partir de então, a problemática em torno das ameaças dos gases de efeito estufas sobre o meio ambiente, foi agravando-se cada vez mais. A preocupação com as questões ambientais se internacionalizou.

Para avançar na reflexão e tomadas de decisões, a fim de reverter o quadro de poluição e discussão sobre o tema, realizou-se a Conferência das Partes (COP 21) em Paris, em 2015, resultando no Acordo de Paris. Depois foi criado pela ONU os "Objetivos do Desenvolvimento do Milênio" (ODM) que mais tarde se desdobraram nos "Objetivos do Desenvolvimento Sustentáveis" (ODS) com metas para serem cumpridas até 2030, sob pena de uma catástrofe mundial e destruição da própria espécie humana.

Nessa pragmática de preservação ao meio ambiente, está impresso o desejo de que as nações se solidarizem entre si e busquem juntas soluções para combater os crimes ambientais que atingem toda a biosfera planetária. É preciso expandir a consciência para a dimensão do cuidado com a casa comum.

Desde então, várias edições das "Conferências das Partes" foram realizadas. E no mesmo ano do lançamento da Laudato S'I (2015) - que vem como uma denúncia e convocação urgente a renovar o diálogo sobre a maneira como estamos construindo o futuro do planeta -o histórico acordo de Paris (2015) fora assinado entre as nações participantes para o combate a degradação ambiental. Para efeito de causa, o acordo foi validado somente em 2016.

Considerando a dramática situação das mudanças climáticas em curso, Papa Francisco reverbera, ativando a memória sobre a histórica crise sanitária, iniciada em 2020:

> Finalmente, podemos acrescentar que a pandemia Covid-19 veio confirmar a estreita relação da vida humana com a dos outros seres vivos e com o ambiente, mostrando de modo particular que aquilo que acontece em qualquer parte do mundo tem repercussões sobre todo o planeta. Isto permite-me insistir sobre duas convicções que não me canso de reiterar: "tudo está interligado" e "ninguém se salva sozinho" (Francisco, 2023, n.19).

No entanto, o que foi feito até aqui? Como seguem as aplicações das decisões tomadas nessas Conferências? Anos depois, outras conferências são realizadas e os especialistas alertam quanto ao efeito em espiral do superaquecimento global. O ano de 2020 foi o ano limite para evitar a catástrofe climática.

Em novembro de 2024, realizou-se a COP 29, em Baku, Azerbaijão. Porém, a conclusão final gerou insatisfação dos países em desenvolvimento e ambientalistas. O Brasil como país-sede da COP29 em 2025, assume o papel de protagonizar e articular o plano de trabalho Baku-Belém. Tem a obrigação de fazer as negociações necessárias para que os países assumam o financiamento adequado para reverter o quadro de destruição do planeta.

São muitos os desafios a serem superados em vista da mudança no comportamento do ser humano em relação a nossa Casa Comum. Oito anos depois da convocação da *Laudato Si' (2015),* Francisco urge com um brado mais emblemático ainda. *A Laudate Deum* (2023) é publicada como uma proposta de oportunidades e mudanças, "por que um ser humano que pretenda tomar o lugar de Deus, torna-se o pior perigo para si mesmo" (LD, 2023, n.73).

Há esperança de futuro para as gerações vindouras? Que mundo irão encontrar? O pontífice sugere mudança de mentalidade e de atitude diante do caos climático causado pela ação humana com esta afirmação:

> Apesar disso, tudo concorre para o conjunto e evitar o aumento de uma décima de grau na temperatura global poderia já ser suficiente para poupar sofrimentos a muitas pessoas. Mas, o que realmente importa é algo menos quantitativo: recordar-se de que não há mudanças duradouras sem mudanças culturais, sem uma maturação do modo de viver e das convicções da sociedade; não há mudanças culturais sem mudança nas pessoas (Francisco, 2023, n.70)

A próxima COP30 está prestes a se realizar em Belém do Pará e com essa perspectiva, novos estudos alertam que faltam apenas três anos para os piores impactos das mudanças climáticas no mundo. Medidas urgentes e acertadas precisam sair do papel e se tornarem realidade. O brado desesperado já foi lançado nos noticiários do mundo inteiro: "a mudança climática tornou-se uma ameaça existencial a humanidade"

3 Interfaces para uma nova consciência planetária

A relação entre ser humano e natureza é bastante complexo e multifacetado. Faz-se necessário reconhecer que somos parte integrante da natureza, e não meros observadores externos. Tudo o que fazemos tem um impacto profundo sobre o meio ambiente, como afirma Cirne (2013): "na óptica do paradigma ecológico o ser humano

e o mundo natural não se encontram justapostos, separados um do outro", mas intrinsecamente ligados em sua engenharia biosférica.

Pensando numa ecologia profunda não se pode separar o ser humano do ambiente natural. Tudo está interligado, interconectado. Somos parte da criação e estamos embrenhados nela como um todo organizado. Numa dimensão de interdependência, o ser humano é apenas um dos fios pertencentes a grande teia da vida na biosfera. Nessa lógica corrobora Cirne:

> Em consonância com essa perspectiva ecológica, a realidade é sempre pensada holisticamente- a totalidade que não resulta da soma das partes, mas da interdependência orgânica de todos os elementos-, de modo que inclua e relacione todos os seres entre si e com o respectivo meio ambiente (Cirne, 2013, p. 105).

Tomar consciência dessa percepção de que natureza e ser humano são um todo dentro do universo da criação, será um indício de uma nova jornada no processo de transformação ambiental. Todos os seres vivos têm algo em comum, foram feitos de uma só matéria e todo o conjunto é afetado pelo que acontece com qualquer um dos seus componentes vivos. Sobre essa consciência ecológica, afirma Afonso Murad:

> O destino do ser humano está associado ao destino do cosmo. Superando o antropocentrismo egóico da Modernidade, afirma-se que há uma circularidade: o universo é direcionado para o humano como o humano é voltado para o universo donde proveio. Pertencem-se mutuamente. (Murad *apud* Cirne, 2013, p. 107)

Quando se trata de interfaces entre ser humano-natureza, para alcançar uma nova consciência planetária, um conceito em voga e muito discutido entre ambientalistas, físicos e ecologistas é a sustentabilidade. É supra producente criar um mundo sustentável e equilibrado para que haja harmonia entre as pessoas e os outros animais. Que haja produção e criatividade, mas que seja uma produção sustentável, permitindo a terra o descanso necessário para recuperar-se da exploração humana.

Segundo o físico e ambientalista Fritjof Capra (2006) há três centros tradicionais de poder na sociedade contemporânea, capazes de contribuir para a mudança na relação entre ser humano e o ambiente. São eles: governo, negócios e a sociedade civil.

Os atores importantes para implementar as mudanças necessárias no cuidado com o meio ambiente são as organizações sociais, a Igreja e os partidos políticos.

Desse modo, para assumir um novo paradigma da sustentabilidade, exige mudanças radicais na forma de viver, de produzir e consumir. Os três centros devem garantir a colaboração e assegurar no modo de produção, a dignidade humana e a sustentabilidade ecológica para um futuro sustentável.

Um exemplo de comprometimento com a sustentabilidade, é a ambientalista e idealizadora do "Menos 1 Lixo", Fe Cortez. Em seu primeiro livro sobre sua experiência e militância pela preservação ambiental, ela adverte: embora diversos estudos sobre o impacto do plástico no oceano, as tantas COPs realizadas e acordos assinados por quase todos os países do mundo para cortar emissões de carbono, respeitar ecossistemas, redesenhar nossa forma de habitar no planeta, não há mudança de atitudes (Cortez, 2021).

Por que, apesar de tantos alertas, pesquisas sérias e informações consistentes é tão difícil mudar esse modelo de exploração? Mesmo sabendo do risco de autodestruição da nossa própria espécie, *o Homo consumptor*[3] continua vivendo para consumir e descartar, nesse modelo destruidor?

A autora apresenta de modo sensível e apaixonado um manifesto sobre a integração da compreensão humana no que ela denomina de *Homo Integralis*, porque integrado e conectado com a experiência maior da vida e profundamente integrado na teia interdependente que alimenta a vida em todo o universo.

Entretanto, para que haja a consolidação dessa compreensão faz-se urgente mudar a cosmovisão, mudar a lente com a qual vemos o mundo. Vivemos na sociedade do *Homo Consumptor,* onde tudo é feito para "produzir, consumir e descartar, mas não só as coisas, descartam pessoas e momentos, pois acreditam que é nessa acelerada substituição e num eterno buscar fora que vamos preencher os vazios de dentro" (Cortez, 2021, p. 305).

Segundo Cortez, a humanidade pode refazer sua história a partir da perspectiva do *Homo Integralis*. Uma narrativa que nasce da polaridade do feminino. Urge fazer uma transição que passa pela cosmovisão do feminino para alcançar a regeneração do *modus vivendi* na relação com a Mãe Terra.

Conforme estudos de Ken Wilber, *apud* Cortez: quando 10% da população mundial atingir o estágio evolutivo de perceber o mundo como essa teia de vida, quando esses 10% ancorarem essa nova cosmovisão e visão regenerativa da vida,

[3] Expressão utilizada por Fe Cortez em seu livro Homo Integralis (2021), significa o indivíduo consumista, focado no consumo excessivo de bens materiais.

só assim poderá surgir o que Fritjot Capra define como ponto de mutação" (Cortez, 2021, p. 349). Outra cosmovisão será possível, urgente e necessária.

É mais do que urgente pensar novas práticas sustentáveis em produção, como estilo de vida. É necessário fazer a passagem do *homo consumptor* para o *homo integralis***,** encontrando assim outro caminho de regeneração coletiva.

Um exemplo bem prático de que a mudança na percepção da realidade pode ser a chave para se compreender que humano e natureza são partes de uma totalidade é a experiência dos povos originários com a cultura e mística do "Bem Viver". Essa é uma proposta de alternativa ao desenvolvimento tecnocrata e cientificista que não considera o bem-estar ambiental. Mas o que seria o Bem Viver em sua proposta inovadora diante dos desastres ambientais?

O Bem Viver é uma forma diferente de relação entre a sociedade e a natureza, entre a sociedade e suas diferenças. Nessa ótica, a natureza é reconhecida como parte fundamental da sociabilidade humana. O Bem Viver exige outra economia, sustentada nos princípios de solidariedade e reciprocidade, responsabilidade, integralidade. O objetivo é construir um sistema econômico sobre bases comunitárias, orientadas por princípios diferentes dos que propagam o modo de produção do capitalismo.

Outra via de mudança na relação humano-natureza, para desaprender o *modus consumptor* de ser é a proposta da educação ambiental. Utilizar o espaço educativo para fomentar uma visão sistêmica do mundo, aprendendo a fazer uma leitura mais integradora e harmônica do mundo. Pensar uma educação ecológica, uma alfabetização ecológica, ou um letramento ecológico, a fim de preparar a geração digital para um relacionamento mais harmonizado com o meio onde vive é meta fundamental diante do caos climático. O desafio passa por sensibilizar a geração atual para se tornar a guardiã da Casa Comum.

Sabemos que a crise atual não é de ordem tecnológica ou conceitual. A crise ambiental do mundo hodierno vem "da vontade política, de força política, acima de tudo de valores humanos, como bem alerta Fritjof Capra.

À guisa de conclusão

Compreende-se que a percepção das pessoas sobre a crise ambiental se encontra em níveis diferentes de consciência. Percebe-se que mesmo diante dos fatos

que vem acontecendo de forma recente, que são acompanhados e noticiados pelos meios de comunicação social, o ser humano continua atacando, explorando e destruindo a biodiversidade do planeta.

Constata-se que a raiz dessa problemática é o ser humano, na sua ânsia de dominação e produção desenfreada, visando sustentar uma economia alicerçada no sistema neoliberal e capitalista. Nesse prospecto, uma passagem da dominação para a mística do cuidado deve ser engendrada, a fim de desmontar o paradigma antropocêntrico.

Numa visão interdisciplinar, dialoga-se sobre a ideia de que estamos em um ponto de mutação crucial para o realinhamento da relação entre ser humano e natureza, vislumbrando uma nova consciência planetária.

É hora de mudar a cosmovisão. É mister adquirir uma visão sistêmica de mundo. Pois somos todos parte de uma teia inseparável de relações. Faz-se urgente dialogar cientificamente com três aspecto dessa realidade: a realidade ecológica, geográfica e teológica. Esses três saberes enriquecem o debate proporcionando a conscientização e por conseguinte, uma práxis configurada nas decisões coletivas em prol da preservação ambiental. Três movimentos são deveras importantes: interação, integração e inter-relação.

Apostando no desenvolvimento sustentável como uma interface para uma real mudança de mentalidade, há um convite à ação. Um incentivo para práticas individuais e coletivas em direção a uma relação mais equilibrada entre ser humano e natureza.

Referências bibliográficas

CAPRA, Fritjot. **Entrevista Roda Viva**. Disponível em: https://youtu.be/ta3fHs9NRoo?si=h1jssy4W-7dhpvsU Acesso dia 02/06/2025

CIRNE, Lúcio Flávio Ribeiro. **O espaço da coexistência: uma visão interdisciplinar de ética socioambiental**. São Paulo: Loyola, 2013.

CORTEZ, Fe. **Homo Integralis:** uma nova história possível para a humanidade. São Paulo: LeYa Brasil, 2021.

FRANCISCO. Carta encíclica **Laudato SI'***:* sobre o cuidado com a casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCISCO. Exortação apostólica **Laudate Deum***:* Sobre a crise climática. Disponível:https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.pdf. Acessado em: 03/11/2024.

OLIVEIRA, Tiago Freitas de. **Os Desafios Globais para o Século XXI** - Software MataNativa.Disponível:https://matanativa.com.br/desafios-globais-seculo-xxi/ Acessado em: 14/10/2024.

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS DE CUIDADO EM SAÚDE EM UM QUILOMBO DO AGRESTE ALAGOANO: O DIÁLOGO ENTRE O SABER ORGÂNICO E O SINTÉTICO

DOI: 10.5281/zenodo.20476568

Carolina Ventura Cavalcante Barbosa

Psicóloga; Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (PPGP/UFAL).

Email: carolinaventuracb@gmail.com

Lucas Flávio de Oliveira Lima

Psicólogo; Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (PPGP/UFAL).

Email: lucas.flvol@gmail.com

Daniella Vieira de Almeida

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas.

Email: daniella.1vieira@gmail.com

Saulo Luders Fernandes

Docente da UFAL; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo.

Email: saulo@ip.ufal.br

RESUMO

Este trabalho surge a partir da pesquisa realizada por estudantes da Universidade Federal de Alagoas na comunidade quilombola Poços do Lunga, em Taquarana, no semiárido alagoano. O objetivo é compreender as redes de cuidados populares e seu papel no fortalecimento da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, por meio do diálogo com lideranças, moradores, gestores e profissionais de saúde do território. Poços do Lunga é um quilombo reconhecido, com associação comunitária ativa, formado por 65 famílias que vivem da agricultura familiar e mantêm uma relação de biointeração com o território, que é também corpo e identidade. As práticas de cuidado quilombolas são transmitidas de geração em geração, iniciando-se na infância por meio do brincar que, segundo Nego Bispo (2023), são indissociáveis do

fazer. Observando os mais velhos, os jovens aprendem sobre chás, rezas, benzimentos e preparos medicinais, convertendo o lúdico em habilidades essenciais para a saúde física e mental coletiva. Esses saberes não apenas suprem as dificuldades de acesso aos serviços formais de saúde, mas preservam a ancestralidade, fortalecem a autonomia comunitária e promovem o bem-estar, sustentados por vínculos culturais, religiosos e identitários (Santos, 2023). A articulação entre saberes tradicionais e instituições de saúde pode evitar a descaracterização dessas práticas, ampliar a rede de cuidados e consolidar a integração entre conhecimento popular e científico, beneficiando a comunidade. A metodologia utilizada foi a colaborativa não extrativista e envolveu entrevistas e rodas de conversa com moradores, lideranças e equipe de saúde, garantindo participação ativa da comunidade. As análises preliminares mostram que o saber tradicional (orgânico) e o médico (sintético) coexistem e são usados simultaneamente, mas o diálogo entre profissionais e mestres comunitários é quase inexistente, sem troca efetiva de saberes. Outro desafio apontado é a pouca adesão dos jovens às práticas tradicionais, sinalizando a necessidade de trabalhar a manutenção desses conhecimentos ancestrais nas futuras gerações.
Palavras-chave: Quilombo; Práticas de cuidado; Saúde.

ABSTRACT
This study emerges from research conducted by students at the Federal University of Alagoas within the quilombola community of Poços do Lunga, located in Taquarana, in the semi-arid region of Alagoas. Its objective is to understand networks of popular care and their role in strengthening the National Policy for the Comprehensive Health of the Black Population, through dialogue with community leaders, residents, managers, and healthcare professionals in the territory. Poços do Lunga is a recognized quilombo with an active community association, comprising 65 families who rely on family farming and maintain a relationship of biointeraction with the land, which is also understood as body and identity. Quilombola care practices are transmitted across generations, beginning in childhood through play which, according to Nego Bispo (2023), is inseparable from doing. By observing elders, younger members learn about herbal teas, prayers, blessings, and medicinal preparations, transforming playful experiences into essential skills for collective physical and mental health. These forms of knowledge not only address the challenges of accessing formal health services, but also preserve ancestry, strengthen community autonomy, and promote well-being, sustained by cultural, religious, and identity-based bonds (Santos, 2023). The articulation between traditional knowledge and health institutions may prevent the erosion of these practices, expand care networks, and consolidate the integration of popular and scientific knowledge, ultimately benefiting the community. The methodology adopted was collaborative and non-extractive, involving interviews and group discussions with residents, community leaders, and healthcare teams, ensuring active participation from the community. Preliminary analyses indicate that traditional (organic) knowledge and biomedical (synthetic) knowledge coexist and are used simultaneously; however, dialogue between healthcare professionals and community knowledge holders is nearly absent, with little effective exchange of knowledge. Another challenge identified is the limited engagement of younger generations with traditional practices, highlighting the need to support the preservation of this ancestral knowledge for the future.
Keywords: Quilombo; Care practices; Health.

SOBRE ÀS SOMBRAS DO UMBUZEIRO: O INÍCIO DAS ANDANÇAS PELO TERRITÓRIO

Esse estudo é fruto de inúmeras perambulações pelo território de Poços do Lunga, comunidade quilombola reconhecida e com associação comunitária ativa, situada no município de Taquarana, região agreste de Alagoas. Nossa jornada se inicia aos pés do umbuzeiro, o grande avô, ente que acolhe e recepciona todas as pessoas que chegam até a comunidade junto com Mestra Tonha, liderança comunitária e presidente da associação. Entre cafés e conversas, o território se apresentou para nós pela boca dos mais velhos, chama-se Poços do Lunga por conta do rio Lunga, que margeia o quilombo, formando grandes poços no período de estiagem. A população da comunidade é composta por cerca de 65 famílias, que trabalham majoritariamente com a agricultura familiar de subsistência, plantando para consumo próprio, e criando animais como gado, porcos e guinés.

Do lado direito do umbuzeiro, temos a escola de informática, construída recentemente pela população, sendo responsável por alfabetizar digitalmente crianças e jovens que antes não tinham acesso a computadores. Ao lado dela, está a escola da comunidade, que atende ao público de jovens e adultos (EJA), onde os idosos da comunidade estão sendo alfabetizados por professoras quilombolas, carregando a frente o legado de Mestra Firmina, bisavó de Mestra Tonha e primeira professora da comunidade, que fez a sombra do umbuzeiro de escola para ensinar leitura aos seus.

Vizinho à escola, está a cooperativa feminina do quilombo, fonte de orgulho para todas, pois surgiu através de muita luta. Lá, existe a produção de polpas de frutas, doces e geléias, feitos com as frutas que são cultivadas na comunidade, garantindo autonomia e geração de renda para as mulheres. Há também o cultivo das plantas medicinais para a produção de chás, garrafadas e remédios do mato, responsáveis pelo tratamento dos mais diversos acometimentos, sejam eles físicos ou espirituais. É assim que o quilombo se mantém, vivendo de maneira autossustentável, através da íntima relação com a natureza. Neste sentido, é possível compreender que, dentro do Quilombo Poços do Lunga, as relações com o território apresentam papel fundamental na produção dos itinerários terapêuticos de saúde no cotidiano da comunidade.

O CUIDADO PLANTADO E COLHIDO NO COTIDIANO

Dentro do quilombo, o cuidado é compreendido como uma ação intrínseca ao ser humano e ao território, em que todo o ambiente cuida e é cuidado. Há uma reciprocidade voluntária e presente. Assim como a semente do umbuzeiro plantada por mestre Firmina que germinou, cresceu e continuou a alimentar diversas gerações, cuidando do território e sendo cuidada por ele, as relações e os aprendizados se constituem da mesma maneira. O aprender com o outro acontece independentemente da idade ou da geração, pois o saber é vivo e fluido, como a água que corre no rio.

Como evidenciado por Santos (2023), o cuidado, o aprendizado e a continuidade das práticas de saúde quilombolas são constituídos e transmitidos desde a infância, por meio do cotidiano, das experiências de vida e das brincadeiras, sendo constantemente repassados e transformados conforme as necessidades e demandas do território. À medida que o tempo passa, são introduzidos os chás, benzimentos, garrafadas e lambedores, e, consequentemente, o saber sobre o preparo e a serventia desses recursos é perpetuado de forma orgânica, integrada ao cotidiano.

Ademais, uma característica essencial do processo de cuidado nas comunidades é a confiança estabelecida nas relações, por meio das quais o saber e o conhecimento do outro adquiridos pela ancestralidade local são reconhecidos e valorizados. A confiança, portanto, constitui-se também como um dos principais elementos que sustentam o repasse do conhecimento transgeracional.

Portanto, como enfatiza Santos (2023), o cuidado é compartilhamento, afetos que vão e vêm de forma recíproca ao se relacionar com o outro e com o território, constituindo-se como uma prática que floresce no encontro. Por sua vez, Barbosa (2023) elucida e reforça o conceito de biointeração e a transmissão de conhecimentos pela oralidade, compreendida como ferramenta fundamental para a continuidade e o perpetuamento das práticas de cuidado imersas no cotidiano.

QUILOMBO: ONDE OS SABERES ORGÂNICOS E SINTÉTICOS SE CONFLUEM

A partir das experiências vivenciadas em campo percebemos como os saberes e conhecimentos orgânicos se confluem com os saberes sintéticos produzidos na comunidade quilombola, assim as formas de cuidado existentes corroboram com a circularidade temporal, que deságua na pluralidade de formas de assimilar o saber

sobre saúde/cuidar transmitidos geracionalmente dentro quilombo junto ao presente que chega a esses espaços através de dispositivos de saúde estatais e seus agentes. Santos (2018) define que os saberes orgânicos desenvolvem o ser, a partir da terra, da oralidade, da observação e escuta dos mais velhos, enquanto o sintético desenvolve a partir do ter, da concepção utilitarista capitalista produzida pelos colonialistas, produzidas nos espaços acadêmicos, um saber embalado, e que por vezes desconsideram o primeiro.

Nesse sentido pode-se compreender que os saberes orgânicos produzidos intergeracionalmente no quilombo sobre cuidado germina da ancestralidade, das encruzilhadas entre presente e passado através do compartilhamento em suas diferentes performances, orais, rituais e gestuais, mas principalmente através da relação com a terra. Não existe quilombo sem terra: “A terra não nos pertencia, nós é que pertencíamos à terra.” (Santos, 2018, p.1), a terra para além de um espaço geográfico ganha significações, é um espaço de ramificações rizomáticas, construção de subjetividades, que produz identidades através da relação entre os seres humanos e “mais” que humanos que o habitam, pois nele o humano, natureza, ancestrais, encantados estabelecem uma constante relação de reciprocidade e importância, a biointeração (Santos, 2015), rompendo com a separabilidade estabelecida nas relações pautadas na individualidade antropocêntrica produzidas pelos colonialistas, assim seu corpo se torna extensão território.

No quilombo Lunga, esses saberes orgânicos sobre cuidado são encontrados no cotidiano, em conversas informais, em gestos, em observações, em cantos, em rituais, em receitas, e em espaços que vão para além da academia, como cozinhas, quintais, terreiros, alpendres, beira de rio e embaixo do famoso umbuzeiro, o ser mais velho da comunidade e que protege os mesmo através de seus galhos, folhas, raízes e frutos. Como destacado por Barbosa (2023) é na natureza que a manutenção da vida do quilombo ocorre: “a natureza apresenta papel fundamental nos processos de produção de saúde e cuidado performados pelos povos quilombolas, pois é percebida enquanto a grande matriz geradora de possibilidades de produção e reprodução da vida” (p.29). Na comunidade a natureza é compreendida dessa forma, como vida. Escutamos no caminhar junto aos sujeitos da comunidade histórias envolvendo a natureza, como a do umbuzeiro acima citado, o mesmo que supriu as necessidades alimentícias da comunidade por décadas, sendo base alimentar das principais refeições, foi escuta para dias aflitos, foi sombra para casamentos e festas e hoje é

um grande “pai”, adquirindo um símbolismo de cuidado para todos os moradores, pois como dito pela líder da comunidade “*[...] não tem uma pessoa da comunidade que não tenha provado do umbu e que não carregue um pouco dele dentro de si*.” (grifo do autor retirado do diário de campo). Essa fala representa esse deslocamento sobre o que é cuidado e saúde para as comunidades quilombolas.

Se deslocar das concepções ocidentais engessadas sobre saúde e cuidado se tornam demasiadamente necessário em nossa pesquisa, já que os modos de vida de territórios quilombolas se diferenciam dos modos de vida ocidentalizados, nesse sentido, recuar concepções que nós enquanto pesquisadores que vivem em espaços contaminados pelo capitalismo temos acerca das temáticas, principalmente enquanto acadêmicos da área da psicologia, possibilita conceber outras cosmopercepções, acessando novos saberes alinhados aos sujeitos daquele território, e assim junto a eles, poder potencializar a produção de cuidado.

Através de nossas vivências metodológicas percebemos que o cuidado e saúde para além da histórica construção pautada em cima do binarismo saúde x doença, em sua matriz biologicista, já que ao se pensar sobre saúde também precisamos considerar os determinantes sociais: “A saúde, a enfermidade e o cuidado são parte de um sistema cultural e assim devem ser entendidos em suas relações mútuas; examiná-los isoladamente distorce a compreensão da natureza de cada um deles e o modo como funcionam em um dado contexto” (Kleinman, *et al*., 1978, p. 255). Dessa forma a concepção de saúde e de cuidado dentro dos quilombos, partindo de seu sistema cultural e como se relacionam entre si, estaria muito mais voltada a estratégias de manutenção de vida e existência do que sintomas ou diagnósticos e tratamentos medicamentosos “[...] a saúde é compreendida como um processo que reconhece as singularidades e subjetividades distintas do sujeito, baseadas em suas próprias experiências de vida, fugindo de uma perspectiva automatizada e normativa de preceitos que devem ser executados para garantia e promoção de saúde” (Lima, 2024 apud Fernandes; Santos, 2019). Portanto, os saberes e práticas de cuidado em saúde no quilombo nascem a partir das relações construídas entre os sujeitos, seu território e sua cosmologia a partir de suas interações e interrelações (Lima, 2024). Podemos observar isso nas falas das participantes da pesquisa, em que ao serem questionadas sobre o que é saúde para elas, colocam:

> *Eu gosto de ir pra roça, eu gosto de ir pro rio espiar os peixinhos correndo. Só não gosto de pescar, eu fui pescar uma vez, cai num buraco... Tenho medo de água, não dá pra ver os buracos, eu não sei nadar. Eu gosto muito do meu lugarzinho aqui, só não tem muito pé de fruta; (...) Eu tenho saúde sim, eu gosto de caminhar, eu gosto de sair pra roça, pro rio". (Cristina, mestra de costuras da comunidade);*

> *Eu quero um lugarzinho bem reservado, que num é nem longe, nem perto, é debaixo desse umbuzeiro. Eu me assento aí e fico aqui ó, pensando… De repente vem um monte de fuxiquinho no meu ouvido, né? Você sente, né? Aquelas coisinhas "zin zin zin, zin zin" lhe falando, conversando contigo. Aí eu vou naquela mentalidade que eu tô sentindo ali e digo é por aqui mesmo 72 que eu vou. Eu já começo a trabalhar naquela parte. (Tonha, liderança da comunidade);*

> *(...) eu acho bonito conversar com as folhas todas paradinhas lá e eu fico conversando com elas. Eu digo "por que eu to conversando com essas plantas?" e elas ficam abanando assim e eu não sei se elas estão conversando comigo… E eu fico só olhando assim. (Cristina, mestra de costuras da comunidade).*

Como Nespoli (2016) aponta, os saberes populares sobre saúde, consideram outras dimensões além do físico, como o social e o espiritual. Destacamos essa fala pois o espiritual paira bastante nas rodas de conversa com os moradores do Lunga, respingando também nas conversas e entrevistas com os profissionais de saúde. Para além de banhos de ervas, garrafadas, lambedores, benzimentos, tipos de práticas de cuidado frutos dos saberes populares da comunidade, é a fé que faz com que os mesmos funcionem, como afirma Barbosa (2023) "Ser curado ou não perpassa indiscutivelmente a questão de acreditar na cura/benção a ser recebida [...]" (p.69). Como afirma a líder da comunidade:

> *[...] você não dá nada nela, mas o poder que ela tem... primeiramente aquele lá de cima e você tendo fé mesmo. Que não adianta você ir tomar um... eu faço uma garrafada pra você, e você "Ahh! E isso serve? Vou tomar isso, mas isso não serve pra nada não." É melhor você não tomar. Muito melhor você não tomar! Que você vai tomar e ela não vai te servir. Aí você vai jogar a culpa em mim "Ahh, ela disse que sabia fazer isso. Isso aí é nada, isso não me serviu foi pra nada". Por que não serviu? Porque se eu to com a fé agora, você também tem que estar junto comigo. Não é só eu ter fé e você ficar desacreditado. Não serve! (Tonha, liderança da comunidade).*

> *Olha, a saúde aqui da gente, eu corro mais atrás da nossa medicina, das nossas ervas. Eu acho muito importante, eu acredito que cura melhor mil vez de que esses remédio de farmácia. Porque o remédio de farmácia, ele é feito através das nossas erva, mas até chegar na gente tem tanta volta, tanta coisa, que acaba tirando o efeito da nossa medicina e já vem outra coisa diferente (Tonha, liderança da comunidade);*

> *(...) cada um tem um pouquinho de conhecimento, aí um sai cuidando da família do outro. Quando eu não posso cuidar sozinha, eu te procuro, aí com a sua ligação e a minha, a gente consegue ajudar os outros, e assim a gente vai fazendo aquela corrente, entendeu? (Tonha, liderança da comunidade);*
>
> *(...) Essa é sua farmácia, né comadre? (Tonha, referente ao quintal de Cristina).*

Integrar o saber cotidiano, orgânico, enquanto produtor de saúde é romper com muitas barreiras estabelecidas também pelo racismo institucional. Os serviços de saúde não estão preparados para lidar com essas outras percepções acerca da saúde e do cuidado para além do sintético produzido pelas universidades, em que os mesmos, muitas vezes em razão da hierarquia de conhecimentos acabam por subalternizar e invalidar conhecimentos outros sob o uso do cientificismo medicinal branco como regra, como resposta a isso ocorre um grande afastamento entre a comunidade e a rede de saúde, já que os mesmos não se sentem pertencidos ou acolhidos, resultando em reafirmação de violências institucionais. Pensando nisso deu-se início a outra etapa da pesquisa para compreender a relação existente entre a comunidade e o serviço de saúde do território através dos profissionais de saúde, que ainda continua em execução.

A partir da realização de entrevistas iniciais com os agentes comunitários de saúde (ACS) já conseguimos resultados preliminares que se destacam para observar a relação estabelecida entre os saberes orgânicos e sintéticos dentro do quilombo Poços do Lunga.

Os ACS representam uma “ponte” entre a comunidade e os serviços de saúde, são os mesmos que estão no cotidiano dos sujeitos, que entram em suas casas, conhecem suas realidades em seus espaços, desenvolvem vínculos, se tornando uma importante ferramenta na relação estabelecida. No Poços do Lunga, isso não se difere, os agentes afirmam que os mesmos são como “psicólogos” para a comunidade (diário de campo), justamente pela relação próxima e de acolhimento que se expressam entre eles.

Quando questionados sobre como lidam com a os saberes da comunidade em sua prática profissional, eles comentaram que “respeitam”, que geralmente não indicam chás, benzimentos, mas quando o atendido pede referências os mesmos dão por conhecerem a comunidade e os mestres desses saberes populares (diário de campo). O que evidencia a importância dos profissionais de saúde conhecerem o

território onde estão atuando bem como dos referenciais de cuidado para os mesmos, ajuda a potencializar os vínculos e tornar o sistema de saúde mais próximo é visto enquanto apoio, já que sabemos que a relação dos quilombos de forma geral, com o governo é marcado por violência e resistência o que naturalmente cria-se um “medo” dos serviços fornecidos por ele, como uma agente de saúde comentou que durante a pandemia os moradores de outra comunidade quilombola da região não eram aberto aos agentes e se recusaram a tomar as vacinas do covid-19 por acreditarem que as mesmas eram para matar os quilombolas (diário de campo).

Eles pontuam que a presença de mestres e mestras de cuidado tradicional são fortes, sendo muito comum o uso de chás, benzimentos, garrafadas, banhos indicados por eles, e que muitas vezes os próprios agentes fazem o uso desses “tratamentos”, assim o serviço acaba sendo a última opção para os moradores:

> *[...] eles fazem o uso dos chás, lambedores, garrafadas ai se não dá certo, em último caso eles vem pra o serviço [...]* (agente comunitária)

Assim, enquanto resultados preliminares, dessa pesquisa que ainda está em andamento, compreendemos que os saberes sintéticos e orgânicos se confluem e convivem harmonicamente dentro do Poços do Lunga, ao passo que embora apresentem seus limites e diferenças entre si não se colocam acima dos outros, permeando o território de maneira tranquila, atravessando a vida não só dos sujeitos da comunidade mas dos profissionais de saúde em seu uso ou/e indicação, destacando a importância da biointeração entre os mesmos para manutenção da vida da comunidade e do respeito à ancestralidade e dos saberes tradicionais, se distanciando da hierarquização distância os mesmos e os serviços de saúde, propiciando na aproximação e em uma percepção do sintético não como um aniquilador, mas sim produto dele, mas que a partir de uma integração com o território e seus elementos constitutivos pode se tornar também uma ferramenta de cuidado e produtora de saúde, destacando o papel do profissional de saúde e sua responsabilidade com as diretrizes do serviço em relação a integralidade da assistência a participação da comunidade.

CONCLUSÃO

Sob a sombra do pé de umbu, o cuidado se revela como prática que transcende a saúde biomédica, sendo constituído e enraizado nas relações, na ancestralidade, no compartilhamento e nos afetos. Por meio das vivências no quilombo Poços do Lunga, foi possível compreender que o cuidado perpassa a individualidade, configurando-se como um ato coletivo e cotidiano, no qual modos de existir e resistir se sustentam e se fortalecem.

As experiências observadas evidenciaram que os saberes orgânicos, produzidos no e com o território, dialogam e coexistem com os saberes sintéticos trazidos pelo sistema de saúde, não os excluindo, mas fortalecendo a rede local quando há confluência e respeito mútuo. Os resultados preliminares da pesquisa demonstram que o reconhecimento dos saberes tradicionais e a valorização dos mestres e mestras do território potencializam e fortalecem as políticas públicas voltadas para essa população. Portanto, compreender o funcionamento e as cosmopercepções de saúde e de território é um ato político que tensiona o racismo institucional, afirmando a diferença como elemento fundamental do cuidado.

Por fim, os achados reafirmam que o cuidado, quando compreendido sob uma dimensão coletiva, participativa e ancestral, desafia a hegemonia biomédica e dispõe outras racionalidades em promoção de saúde. Portanto, caminhada trilhada até o momento revela a potência dos saberes e práticas tradicionais realizadas nos territórios, mas também escancara a necessidade de que a academia e o sistema público se afetem, se transformem e confluam com as epistemologias e demandas do território, reconhecendo suas unicidades, características, mudanças e adaptações. Que, assim como o pé de umbu de mestra Firmina, os saberes e a ancestralidade continuem germinando e dando muitos frutos para além dos séculos e gerações, adaptando-se à terra em que pisam, mas mantendo consigo suas essências.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carolina Ventura Cavalcante. **Ervas, rezas e resistência:** natureza e suas implicações nas práticas de cuidado produzidas em comunidades quilombolas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Palmeira dos Índios, 2023.

LIMA, Lucas Flávio de Oliveira. **A performance da intergeracionalidade na manutenção de práticas de cuidado em comunidades quilombolas:** revisão sistemática de literatura de uma unidade territorializada. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Palmeira dos Índios, 2024.

NESPOLI , G. Da educação sanitária à educação popular em saúde . In: BORNSTEIN , V. J . *et al* . (org .) . **Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde:** textos de apoio . Rio de Janeiro : EPSJV , 2016 . p. 47 - 51 .

FERNANDES, S. L.; SANTOS, A. O. Itinerários terapêuticos e formas de cuidado em um quilombo do agreste alagoano. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. spe, p. 38-52, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/NnKPPcZyrp6gV3zX9rrybGD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jun. 2025.

KLEINMAN, A., *et al*. **Culture, illness and care: clinical lessons from anthropologic and cross-cultural research**. Ann. Int. Med., v.88, n.2, p.251-8, 1978

SANTOS, A. B. Somos da terra. **PISEAGRAMA**: Belo Horizonte, v.1, n. 12, p. 44 - 51, 2018. Disponível em: https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/. Acesso em: 15 jul. de 2025.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos e Significados**. Brasília: INCTI/ UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CAPÍTULO 9

TRANÇAS: ANCESTRALIDADE, VERSATILIDADE E RESISTÊNCIA COMO PATRIMÔNIO ESTÉTICO - POLÍTICO NEGRO

DOI: 10.5281/zenodo.20476582

Deyse Queirós Santos

Administradora, Doutora em Território, Ambiente e Sociedade pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII (Bom Jesus da Lapa-BA), e docente permanente do PPGIES/UNEB. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de letramento financeiro, economia solidária, meio ambiente e agroecologia. Email: dqsantos@uneb.br

Cleber Lúcio Sousa Santos

Homem negro do Quilombo Urbano do Largo da Vitória, da cidade de Riacho de Santana, BA. Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGELS-UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - DCHT XVII) campus de Bom Jesus da Lapa. Professor do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Rio Corrente. Email: clebersouza.adm@gmail.com

Cristiane Aparecida Ferreira da Cruz

Gaduanda em Administração pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XVII. Email: cristianeafc@outllok.com

Geissy Yoshioka Ribeiro

Graduanda em Administração pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XVII. Técnico em Meio Ambiente pela Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA.

Email: estudosge17@gmail.com

RESUMO
As tranças, de origem africana, remontam a práticas ancestrais na Namíbia, onde desempenhavam papéis cruciais como marcadores de identidade tribal, idade, estado civil e status social, além de servirem como mapas de fuga e armazenamento de sementes durante a escravidão. Na diáspora, elas articulam ancestralidade, construção identitária e resistência, expressando pertencimento, versatilidade e autoestima, enquanto tensionam padrões estéticos eurocêntricos. A partir de uma revisão narrativo analítica da literatura, o artigo discute: (a) o papel das tranças na construção de sentidos de identidade e autoestima; (b) sua versatilidade como linguagem corporal; (c) os riscos à saúde capilar, com ênfase na alopecia por tração; e (d) a controvérsia da apropriação cultural. Conclui se pela centralidade das tranças na produção de dignidade estética negra, defendendo cuidados clínico culturais e diretrizes éticas contra a mercantilização descontextualizada.
Palavras-chave: Tranças; Ancestralidade; Autoestima; Alopecia por Tração; Apropriação Cultural.

ABSTRACT
Braids, of African origin, date back to ancestral practices in Namibia, where they played crucial roles as markers of tribal identity, age, marital status and social status, in addition to serving as tools of communication and cultural expression. In the African diaspora, braids articulate ancestry, identity construction and resistance, expressing belonging, versatility and self-esteem while challenging Eurocentric aesthetic standards. Based on a narrative-analytical review of the literature, this article discusses: (a) the role of braids in the construction of identity and self-esteem; (b) their versatility as a form of bodily language; (c) risks to hair health, especially traction alopecia; and (d) the controversy surrounding cultural appropriation. The study concludes that braids play a central role in the construction of Black aesthetic dignity and identity, while also highlighting the need for culturally sensitive hair care and ethical guidelines that prevent the decontextualized commercialization of Afro-diasporic cultural practices.
Keywords: Braids. Ancestry. Self-esteem. Traction alopecia. Cultural appropriation.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o corpo negro, e em especial o cabelo, constitui um campo de disputa simbólica e política. As tranças, originárias de práticas ancestrais africanas, particularmente na Namíbia, transcendem a categoria de simples penteados. Historicamente, diferenciavam tribos, indicavam idade, estado civil e status social. Hoje, elas expressam memória, pertencimento e força, confrontando estratégias históricas de apagamento cultural.

Estudos indicam que mulheres negras utilizam penteados afro, como as tranças, para afirmar identidade racial, autoestima e resistência cultural, funcionando como expressão de pertencimento e agência subjetiva (Silva; Santos, 2018). A música

“Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá, que exalta a estética negra e a luta contra o preconceito, reflete o orgulho associado às tranças, reforçando sua relevância cultural na cena brasileira.

Nesse sentido, este trabalho busca demonstrar que as tranças excedem a categoria de penteado, atuando como prática de ancestralidade e política do corpo; evidenciar sua versatilidade como linguagem de estilo e afirmação subjetiva; analisar impactos na autoestima e no pertencimento racial; discutir a alopecia por tração e os cuidados capilares culturalmente sensibilizados; e problematizar a apropriação cultural e suas implicações éticas.

A questão que orienta este estudo é: Como as tranças, enquanto prática estética e política de ancestralidade, podem fortalecer a autoestima e o pertencimento racial, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios como a alopecia por tração e as dinâmicas de apropriação cultural?

Fundamentação Teórico

A antropologia sobre políticas capilares demonstra como estilos “não brancos” tensionam normas e reinventam pertencimentos autorais (Mizrahi, 2016). Neste contexto, os espaços de salão étnico configuram--se como laboratórios de contra--imagens e afirmação estética negra (Silva; Santos, 2018). Pesquisas em psicologia social, por sua vez, relacionam a valorização do cabelo crespo com elevados níveis de autoestima e identidade racial positiva (Nascimento, 2020).

A teoria da interseccionalidade como práxis evidencia que fatores como raça, gênero e classe atravessam os circuitos afetivos e estéticos no corpo (Costa, 2022). Nesse sentido, o diálogo com Gomes (2003, p. 174) é fundamental, pois situa que: “em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro.”

Assim, compreendemos que os cabelos, para além de uma questão estética, ramificam significados e significantes que, por sua vez, revelam uma construção social da população negra africana. Por isso, a autora reforça que: “destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando--o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento” (Gomes,

2003, p. 174).

Do ponto de vista médico--dermatológico, a alopecia por tração, comum em penteados como box braids, fulani, nagô, boxeadora e embutida, é uma condição clínica relevante, frequentemente localizada na linha frontal e associada à tensão prolongada. Tal condição requer recomendações adaptadas à cultura e aos cuidados dos cabelos afro (Ferreira, 2019).

A apropriação cultural insere--se na teia das disputas estéticas e mercadológicas, sendo problematizada em falas como a de Juliana Henrik: “Minhas tranças são minha coroa, nunca diga que tá tentando criar coragem de fazer um dia no carnaval, pois minha história não é fantasia” (Henrik, 2023), solicitando protocolos ético--estéticos em contextos escolares, midiáticos e comerciais (Oliveira, 2021).

Metodologia da pesquisa

Este estudo se apoia em Revisão Narrativo-Analítica, de natureza qualitativa e exploratória. O levantamento bibliográfico não seguiu um protocolo de busca rígido ou exaustivo, característico da Revisão Narrativa. A coleta de fontes foi intencional e estratégica, visando abranger a dispersão conceitual do tema nas áreas de Antropologia, Educação, Saúde e Direito.

A base documental foi constituída por: (a) Artigos científicos (com prioridade na base SciELO, utilizando os descritores “tranças”, “cabelo crespo”, “autoestima”, “alopecia por tração” e “apropriação cultural” no período de abril a agosto de 2025); (b) Literatura clássica e contemporânea do campo das relações étnico--raciais e da psicologia social; e (c) Documentos de contextualização e aplicação prática, como Dissertações, Produtos Educacionais e fontes de informação de saúde e notícias.

Os documentos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo temática, sintetizando os principais argumentos e dados empíricos para construir a análise crítica sobre o papel das tranças como patrimônio estético--político, abrangendo as dimensões de pertencimento, saúde capilar e ética estética.

Analise de dados

Os resultados desta revisão demonstram que a estética capilar negra é um campo de disputa de sentidos, onde o corpo se manifesta em contextos

historicamente conflitivos. Conforme Santos e Moreira (2025, p. 16), “O corpo fala, ao passo que também se silencia ou é silenciado, numa tentativa hegemônica vinculada a uma política neoliberal que insiste em manter homens e mulheres negros/as no espaço de invisibilidade”.

O corpo fala e, com ele, as expressões de afetos e afetações são manifestadas, corroborando Gomes (2003, p. 174): “O corpo localiza--se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou--se uma característica cultural marcante para diferentes povos”.

Patrimônio estético--político

As tranças funcionam como “arquivos vivos” de memória ancestral, conectando gerações e promovendo agenciamento estético--político. Originárias da Namíbia, elas identificavam tribos, idades, estados civis e status sociais. Estilos marcadamente africanos permitem autoafirmação e disputam espaços simbólicos em contextos racistas (Mizrahi, 2016). A música “Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá, reforça essa narrativa, celebrando a beleza negra e a resistência cultural.

Os diálogos com Santos, Moreira e Gomes (2024, p. 42) apontam que, tanto na formação pessoal quanto profissional das/os estudantes, não deve haver separação entre a mente e o corpo, sendo essa junção fundamental para compreender as peculiaridades inerentes ao desenvolvimento dos discentes além dos muros da escola, para que não haja segregação entre os corpos, suas territorialidades e memórias.

Versatilidade como linguagem corporal

Os estilos box braids, cornrows, fulani braids, twists e suas variantes expandem repertórios expressivos, permitindo performances estilosas que convertem técnicas e estética em empoderamento (Silva; Santos, 2018). Essas práticas, enraizadas em tradições africanas, continuam a inspirar expressões contemporâneas de identidade, funcionando como linguagem de estilo e afirmação subjetiva.

A versatilidade das tranças expressa a capacidade criativa e adaptativa da estética negra em transitar entre tempos, espaços e identidades. Essa multiplicidade

de formas, cores e significados traduz não apenas escolhas estéticas, mas processos de subjetivação e liberdade simbólica (Gomes, 2003; Nascimento, 2020). Como aponta Mizrahi (2016), os estilos capilares constituem um espaço de disputa e reconfiguração política do corpo negro, no qual a experimentação estética se torna também um ato de resistência. Nos salões étnicos, essa versatilidade se materializa como prática cotidiana de reinvenção e pertencimento (Silva; Santos, 2018), reafirmando que o cabelo é território de expressão, e não de submissão a padrões normativos.

Autoestima e pertencimento identitário

Ao valorizar o cabelo natural e penteados afro, muitas mulheres negras relatam aumento de autoestima e fortalecimento da identidade racial, contribuindo para sua representatividade social (Nascimento, 2020). A celebração do Dia da Trança, em 6 de junho, em homenagem a Idalice Moreira Bastos (AfroDai)1, reforça a relevância cultural das tranças, conectando--as a movimentos como a Marcha dos Direitos Civis, o Black Power e os Panteras Negras, que enalteceram a estética afro como resistência (Henrik, 2023).

É fato que muitos/as jovens negros/as ainda enfrentam desafios para se reconhecerem em sua estética natural e ancestral. O medo do julgamento e o receio de olhares discriminatórios ainda levam alguns/as a esconder seus cabelos crespos, tranças ou black powers sob bonés e chapéus, especialmente em espaços públicos. Essa dinâmica reflete o impacto psicológico do racismo estético e a dificuldade de afirmar o corpo negro como território de liberdade (Santos; Moreira, 2025). A figura 1 a seguir retrata Idalice Moreira Bastos, conhecida como AfroDai, em sua Casa AfroDai, espaço de valorização da estética afro e empoderamento da mulher negra.

Figura 1 — Idalice Moreira Bastos (AfroDai) na Casa AfroDai, Salvador (BA)

Fonte: CULTNE.TV. AfroDai. (2025).

Nesse contexto, o uso das tranças assume papel essencial na reconstrução da autoestima e do pertencimento racial, tornando--se símbolo de resistência e reafirmação identitária.

Alopecia por tração: cuidado e cultura

Embora as tranças sejam um poderoso instrumento de afirmação identitária, a prática envolve riscos dermatológicos que exigem uma abordagem de saúde culturalmente sensível. A alopecia por tração é a manifestação clínica mais comum, resultante da tensão excessiva e prolongada nos folículos capilares, tipicamente localizada na linha frontal, têmporas e nuca.

A literatura médica e dermatológica (Ferreira, 2019; PFIZER BRASIL, 2023) alerta que essa condição é frequentemente associada a técnicas de trançamento que, apesar de comuns (como o uso de extensões pesadas em uma quantidade pequena de cabelo, o trançar muito apertado ou a ausência de intervalos entre as manutenções), não respeitam a saúde e a integridade do couro cabeludo. O problema reside na técnica, e não na trança em si.

A discussão sobre alopecia por tração não deve, contudo, patologizar as práticas estéticas negras. O objetivo é estabelecer um diálogo entre a saúde clínica e as representações culturais, capacitando a população negra com o conhecimento necessário para exercer sua estética de forma segura e duradoura, preservando o cabelo como um símbolo de sua ancestralidade.

Apropriação cultural e ética estética

A apropriação sem reconhecimento, crédito ou redistribuição de valor neoliberaliza símbolos ancestrais, esvaziando seu sentido político. Comentários pejorativos, como “Jumbo: esse negócio custa quanto?” ou “nego, não se aguenta, quer ter cabelo”, refletem preconceitos que desvalorizam a estética afro (Henrik, 2023). Propõe--se educação pública crítica, protagonismo negro e contratos éticos em moda, educação e mídia (Oliveira, 2021).

Quando elementos da cultura negra, como as tranças, são adotados pela cultura dominante, eles são frequentemente descontextualizados e “higienizados”. O que é considerado uma prática de resistência e identidade para o corpo negro é transformado em uma tendência descartável e lucrativa para o corpo branco, sem que haja o enfrentamento do racismo estrutural que penaliza as pessoas negras que usam a mesma estética. É essa dinâmica de poder que Bell Hooks aborda ao afirmar que: “[...] a branquitude existe sem o conhecimento da negritude ao mesmo tempo que estabelece o controle” (2019, p. 297).

Comentários pejorativos e racistas, como “Jumbo: esse negócio custa quanto?” ou “nego, não se aguenta, quer ter cabelo”, que desvalorizam a estética afro (Henrik, 2023), demonstram que a pessoa negra continua a sofrer a violência simbólica, enquanto a apropriação pela moda branca é celebrada e monetizada.

Neste cenário, a estética torna--se um campo de batalha para a garantia de direitos e dignidade, o que demanda a implementação de uma ética estética rigorosa, pois combater a apropriação cultural é lutar contra a invisibilidade e o silenciamento, defendendo o direito do corpo negro de ser o autor e o protagonista de sua própria imagem.

Considerações finais

As tranças transcendem a estética para afirmar a ancestralidade, versatilidade e dignidade negra. Elas se consolidaram como marcadores de identidade e resistência, desde mapas de fuga na escravidão até símbolos de movimentos como o Black Power, sendo hoje celebradas, por exemplo, no Dia da Trança (6 de junho). A análise demonstrou a centralidade das tranças na construção da autoestima e do pertencimento identitário, permitindo que o corpo negro se afirme como patrimônio

histórico e esfera de resistência estética em contextos de disputa simbólica. Essa afirmação estética e política do corpo está diretamente alinhada à crítica de Hooks (2019) sobre a necessidade de um “olhar negro” que descoloniza o olhar hegemônico e se torna um ato de agência subjetiva e coletiva.

Em resposta à questão norteadora deste estudo, concluímos que o fortalecimento da autoestima por meio das tranças ocorre na medida em que a prática estética se articula com a memória ancestral, mas exige um olhar atento para a saúde e a ética. Os desafios da alopecia por tração reforçam a necessidade de diretrizes clínico--culturais que preservem os saberes ancestrais de cuidado sem patologizar a estética negra, enquanto o desafio da apropriação cultural exige a defesa do protagonismo negro e o estabelecimento de contratos éticos em contextos midiáticos e comerciais.

Por se tratar de uma Revisão Narrativo--Analítica, que prioriza a profundidade interpretativa em detrimento da exaustividade da busca, este estudo apresenta como limitação o viés de seleção inerente à interpretação e expertise dos autores. Os resultados são representativos da literatura brasileira mapeada na área de Ciências Humanas. Sugere--se, para trabalhos futuros, a realização de Revisões Sistemáticas em bases específicas da área de saúde e educação para quantificar e categorizar de maneira exaustiva a incidência das discussões aqui mapeadas.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. M. **Interseccionalidade como práxis**. Mediações, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 57 81, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mediacoes/a/FR4X4mWfDywHJZNpQxDdXmS/. Acesso em: 26 set. 2025.

FERREIRA, L. R. **Dermatologia e alopecia por tração na pele negra**. Anais Brasileiros de Dermatologia, Rio de Janeiro, v. 94, n. 4, p. 493 495, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/abd/a/2g2L7d5gD9g5n5G5b5g5g5/. Acesso em: 26 set. 2025.

CULTNE.TV. **AfroDai Idalice Moreira Bastos**. Rio de Janeiro: Acervo Cultne, [s.d.]. Disponível em: https://acervo.cultne.tv/movimentos sociais/mulhernegra/310/afrodai. Acesso em: 18 out. 2025.

GOOGLE ARTS & CULTURE. **Afrodai House Nagô Braid Workshop**. Rio de Janeiro: Google Cultural Institute, 2024. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/afrodai house nag%C3%B4 braidworkshop

fil%C3%B3 filho/PwFl1rDiNwBJcA. Acesso em: 18 out. 2025.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo,

v. 29, n. 1, p. 167 182, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9YQH7J7MTVh3F6rYjVnYFPh/. Acesso em: 26 set. 2025.

HENRIK, J. **Tranças africanas: eis a história! Voz das Comunidades**, Rio de Janeiro, 16 jan. 2019. Disponível em: https://vozdascomunidades.com.br/geral/trancas--africanas--eis--historia/. Acesso em: 26 set. 2025.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

MIZRAHI, M. **As políticas dos cabelos negros: estilos como espaço de disputa**. Mana: Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 71--103, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/WTzXNhwfBGDnKmHSchgT9rN/. Acesso em: 26 set. 2025.

NASCIMENTO, É. P. **Beleza negra e autoestima: efeitos nas mulheres afro--brasileiras**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 32, e188210, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/6qtXvXGFnYmBfNwzhGSwjRM/. Acesso em: 26 set. 2025.

OLIVEIRA, M. F. **Descolonizando estilos: apropriação cultural e estética.** Revista de Direitos e Políticas Públicas, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1--18, 2021. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/rdpp/article/view/7052. Acesso em: 26 set. 2025.

PFIZER BRASIL. **O que é alopecia, quais os tipos e tratamentos para a condição?** Pfizer Brasil, [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.pfizer.com.br/noticias/ultimas--noticias/o--que--e--alopecia--quais--os--tipos--e--tratamentos--para--condicao. Acesso em: 26 set. 2025.

SANTOS, C. L. S.; MOREIRA, N. R.; GOMES, T. **Carolina vai às escolas: produzindo currículo antirracista no interior da Bahia**. Série--Estudos: Periódico do Programa de Pós--Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 29, n. 65, p. 27—48, 2024. Disponível em:

https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1931. Acesso em: 26 set. 2025.

SANTOS, C. L. S. et al. **Memória(s), identidade(s) e currículo: concepções para o não ser, de sujeitos/as que são**. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO--BRASILEIRA, 5., 2022, Caetité. Anais... Caetité: UNEB, 2022. p. 147--155.

SANTOS, C. L. S.; MOREIRA, N. R. **Comunidade de Aprendizagem. Produto Educacional (Mestrado Profissional) — Programa de Pós--Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Departamento de Ciências Humanas — DCH**

VI, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2025. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/9447 . Acesso em: 26 set. 2025.

SANTOS, C. L. S. **Vínculos e afetos em cenas de ensino na educação profissional do CETEP da Bacia do Rio Corrente. 2025. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) — Departamento de Ciências Humanas — DCH VI, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2025**. Disponível em:

https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/daea265a--b238--4521--9dad-

-f76027c7d21d/content . Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, R. B.; SANTOS, C. J. **Salões étnicos como espaços de resistência estética. Estudos Afro--Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 143--162, 2018**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eaa/a/bjXNsc9sWMqYyF4qPsPfdjq/. Acesso em: 26 set. 2025.

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DA LUDOTERAPIA NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DOI: 10.5281/zenodo.20476611

Tiago Costa Silva

Doutorando em Ciências da Educação

Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/3370854727374954

Orcid iD: https://orcid.org/0009-0004-5775-0811

E-mail: professortiago99@gmail.com

Enrique López

Professor Orientador da Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/5315972124972324

E-mail: elopez140762@gmail.com

José Amauri Siqueira da Silva

Professor Orientador da Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/1572652997792032

E-mail: diretoria@amazonposgrado.com.br

RESUMO

A ludoterapia tem se consolidado como uma estratégia relevante no campo da psicopedagogia, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e padrões comportamentais restritos e repetitivos. Nesse contexto, problematiza-se: de que maneira a ludoterapia pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com TEA no âmbito do atendimento psicopedagógico? O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da ludoterapia como instrumento mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica fundamentada na análise de produções científicas nacionais e internacionais que discutem a interface entre ludoterapia, psicopedagogia e TEA. O referencial teórico apoia-se em autores da

psicologia histórico-cultural e da psicopedagogia que compreendem o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, bem como em estudos contemporâneos sobre intervenções lúdicas no contexto do autismo. Os resultados indicam que a ludoterapia favorece a expressão simbólica, a comunicação, a interação social e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, além de contribuir para a redução de comportamentos estereotipados ao possibilitar um ambiente estruturado e acolhedor. Evidencia-se ainda que a atuação do psicopedagogo mediada pelo brincar promove a construção de vínculos e potencializa a aprendizagem significativa, respeitando as singularidades da criança com TEA. Conclui-se que a ludoterapia se configura como uma prática indispensável no atendimento psicopedagógico ao ampliar as possibilidades de intervenção e promover o desenvolvimento integral da criança, sendo necessária sua valorização e incorporação sistemática nas práticas educacionais e clínicas.
Palavras-chave: Ludoterapia. Transtorno do Espectro Autista. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT
Play therapy has become established as a relevant strategy in the field of psychopedagogy, especially in the care of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), a neurodevelopmental condition characterized by difficulties in communication, social interaction, and restricted and repetitive behavioral patterns. In this context, the following question arises: how can play therapy contribute to the cognitive, emotional, and social development of children with ASD within the scope of psychopedagogical care? This study aims to analyze the importance of play therapy as a mediating instrument in the learning and development process of these children. This is a qualitative, bibliographical research based on the analysis of national and international scientific productions that discuss the interface between play therapy, psychopedagogy, and ASD. The theoretical framework is based on authors from historical-cultural psychology and psychopedagogy who understand play as an essential activity for human development, as well as on contemporary studies on playful interventions in the context of autism. The results indicate that play therapy promotes symbolic expression, communication, social interaction, and the development of cognitive skills, in addition to contributing to the reduction of stereotyped behaviors by providing a structured and welcoming environment. It is also evident that the psychopedagogue's work, mediated by play, promotes the building of bonds and enhances meaningful learning, respecting the unique characteristics of children with ASD. In conclusion, play therapy is an indispensable practice in psychopedagogical care, expanding intervention possibilities and promoting the child's holistic development, making its systematic appreciation and incorporation into educational and clinical practices necessary.
Keywords: Play therapy. Autism Spectrum Disorder. Child development. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A ludoterapia emerge como uma prática fundamental no contexto psicopedagógico, especialmente no atendimento de crianças diagnosticadas com

Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este transtorno neurobiológico caracterizado por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos demanda abordagens terapêuticas sensíveis e eficazes para promover o desenvolvimento integral desses indivíduos. Nesse cenário, a ludoterapia se destaca como uma intervenção que utiliza o brincar como ferramenta terapêutica facilitando a expressão emocional, o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e a melhoria na interação com o ambiente.

O problema de pesquisa que norteia este trabalho reside na investigação da eficácia da Ludoterapia como uma ferramenta psicopedagógica para crianças com TEA. Em um cenário onde há uma demanda crescente por métodos terapêuticos que atendam às necessidades específicas desses indivíduos, é fundamental explorar em que medida a Ludoterapia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades adaptativas e a melhoria da qualidade de vida.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na urgência de se oferecer intervenções eficazes e adequadas às características do TEA visando não apenas o desenvolvimento individual das crianças, mas também a promoção de práticas inclusivas e acolhedoras no ambiente escolar e familiar. Compreender o papel da Ludoterapia nesse contexto não apenas amplia o arsenal de recursos disponíveis para psicopedagogos e profissionais da saúde, mas também fortalece a base teórica e prática necessária para um atendimento mais completo e integrativo.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do psicopedagogo na identificação, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem associadas à dislexia, visando promover uma educação inclusiva e de qualidade. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: (1) analisar os benefícios da ludoterapia na promoção da comunicação e interação social de crianças com TEA; (2) investigar as estratégias e técnicas utilizadas pelos terapeutas em sessões de ludoterapia voltadas para crianças com TEA; e (3) propor diretrizes para a implementação eficaz da ludoterapia no contexto psicopedagógico para crianças com TEA.

Este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica que envolve a revisão crítica de literatura científica, artigos acadêmicos, livros e outras fontes relevantes sobre o tema. A abordagem bibliográfica permite a análise detalhada de estudos prévios, teorias consolidadas e práticas recomendadas na área da ludoterapia e seu impacto no atendimento psicopedagógico de crianças com TEA.

A estrutura deste trabalho compreenderá uma revisão teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista abordando sua definição, características, diagnóstico e prevalência. Em seguida, será apresentada uma análise detalhada sobre a ludoterapia incluindo definição, princípios e a integração dessa abordagem terapêutica no contexto psicopedagógico. Por fim, serão discutidos os resultados da revisão da literatura, seguidos das considerações finais e recomendações para práticas futuras na área.

Este estudo visa contribuir significativamente para o campo da psicopedagogia ao explorar e validar a ludoterapia como uma intervenção terapêutica eficaz e acessível para crianças com TEA, oferecendo subsídios teóricos e práticos para profissionais e pesquisadores interessados neste campo de estudo. Conclui-se, que o mesmo busca contribuir significativamente para a prática psicopedagógica voltada ao atendimento de crianças com TEA enfatizando a importância da ludoterapia como uma ferramenta terapêutica capaz de promover um desenvolvimento mais completo e inclusivo desses indivíduos.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se caracteriza por desafios em três áreas principais: comunicação, interação social e comportamentos repetitivos ou interesses restritos. De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) o TEA é definido por “dificuldades persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”. (MENDONÇA, 2019, p. 18)

Uma das principais características do TEA é a diversidade de manifestações e graus de severidade dos sintomas, o que justifica a designação "espectro". Isso significa que as pessoas com TEA podem apresentar desde dificuldades leves até desafios significativos, afetando a vida cotidiana de maneiras variadas. Em termos de comunicação, indivíduos com TEA podem variar desde aqueles que são completamente não verbais até aqueles que possuem habilidades linguísticas

sofisticadas, mas que têm dificuldades em usar a linguagem de forma socialmente apropriada.

> No que tange à interação social, crianças e adultos com TEA frequentemente exibem dificuldades em compreender e utilizar comportamentos não verbais, como contato visual, expressões faciais e gestos. Essas dificuldades podem levar a mal-entendidos sociais e desafios em formar e manter relações interpessoais. Essa tríade de déficits na interação social, comunicação e comportamento é central para o diagnóstico do TEA, e a presença dessas características pode variar amplamente entre os indivíduos. (OLIVEIRA, 2021, p. 15)

Os comportamentos repetitivos e os interesses restritos também são marcas registradas do TEA. Estes podem incluir movimentos motores repetitivos como balançar as mãos ou girar objetos e uma adesão rígida a rotinas ou rituais. Além disso, é comum que indivíduos com TEA desenvolvam interesses intensos e específicos em tópicos particulares que podem parecer incomuns em termos de intensidade ou foco.

Para além dessas características centrais o TEA pode estar associado a outras condições comórbidas incluindo deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade e epilepsia. Esses fatores comórbidos podem complicar o diagnóstico e o tratamento do TEA, exigindo uma abordagem multidisciplinar para atender às necessidades complexas dos indivíduos afetados. De acordo com Mendonça (2019, p. 20):

> [...] O diagnóstico do TEA é tipicamente realizado por meio de uma avaliação clínica abrangente, que inclui a observação direta do comportamento, a obtenção de uma história de desenvolvimento detalhada e, frequentemente, a aplicação de instrumentos de avaliação padronizados. A intervenção precoce é crucial para maximizar os resultados positivos para crianças com TEA.

Estudos têm demonstrado que programas de intervenção precoce que envolvem treinamento intensivo em habilidades sociais, comunicativas e comportamentais podem melhorar significativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida das crianças. Além da intervenção precoce, estratégias educacionais personalizadas e suportes continuados são fundamentais para promover a inclusão e a participação ativa de indivíduos com TEA na sociedade. A inclusão escolar, por exemplo, requer adaptações no currículo e no ambiente escolar para atender às necessidades específicas de alunos com TEA promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor.

Outro aspecto relevante no contexto do TEA é a necessidade de suporte e educação para as famílias. Os cuidadores de indivíduos com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos e precisam de orientação para lidar com as complexidades associadas ao transtorno. Programas de apoio familiar podem fornecer recursos valiosos, incluindo treinamento em estratégias de manejo comportamental e acesso a grupos de apoio e redes de serviços.

Outro ponto crucial na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o impacto que ele pode ter ao longo da vida dos indivíduos afetados. O TEA não é uma condição que desaparece com o tempo; pelo contrário, suas manifestações podem mudar e evoluir ao longo das diferentes fases da vida. Por exemplo, enquanto algumas crianças podem apresentar progressos significativos em suas habilidades sociais e comunicativas com intervenções adequadas, outras podem continuar a enfrentar desafios consideráveis na idade adulta.

> Na adolescência e na idade adulta, as questões de independência e integração social tornam-se ainda mais relevantes. Adolescentes com TEA podem enfrentar dificuldades particulares na transição para a vida adulta, incluindo o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho e à vida independente. Programas de transição que focam no desenvolvimento de habilidades vocacionais, sociais e de vida diária são essenciais para apoiar essa fase crucial da vida. Esses programas podem incluir estágios supervisionados, treinamento em habilidades práticas e orientação contínua para facilitar a integração no ambiente adulto. (MAIA, 2015, p. 21)

Ademais, outro aspecto importante é o papel da tecnologia na vida das pessoas com TEA. Onde ferramentas tecnológicas como aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) podem ser extremamente benéficas para indivíduos que têm dificuldades com a comunicação verbal. Além disso, plataformas de aprendizagem digital podem ser adaptadas para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com TEA, proporcionando um ambiente de aprendizado personalizado e acessível.

A inclusão no mercado de trabalho é um desafio significativo para muitos adultos com TEA. De acordo com estudos, a taxa de emprego para indivíduos com TEA é significativamente mais baixa do que a da população em geral. Isso se deve, em parte, às dificuldades na comunicação social e à rigidez comportamental que podem impactar negativamente o desempenho no ambiente de trabalho. No entanto, com adaptações adequadas e suporte muitos indivíduos com TEA podem ser

empregados com sucesso e fazer contribuições valiosas no local de trabalho. Iniciativas que promovem a conscientização e a inclusão no ambiente corporativo são fundamentais para abrir oportunidades para essa população.

Deste modo, o reconhecimento da diversidade dentro do espectro é crucial para o desenvolvimento de estratégias personalizadas que atendam às necessidades únicas de cada indivíduo com TEA. A combinação de diagnóstico precoce, intervenção direcionada, suporte contínuo e educação inclusiva pode proporcionar um impacto positivo significativo na vida das pessoas com TEA e suas famílias.

2.2 DIAGNÓSTICO E PREVALÊNCIA

Como vimos anteriormente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social do indivíduo. A compreensão do TEA envolve uma análise aprofundada sobre seu diagnóstico e prevalência, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de intervenções eficazes e políticas públicas adequadas. O diagnóstico precoce e preciso é crucial para melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA e a prevalência desse transtorno nos oferece um panorama importante sobre sua incidência na população.

O diagnóstico do TEA é um processo complexo e multifacetado que se baseia em critérios definidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11). Segundo o DSM-5, os critérios diagnósticos para o TEA incluem déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA).

> [...] Esses sintomas devem estar presentes desde o início do período de desenvolvimento e causar prejuízo significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento. A CID-11, por sua vez, define o TEA como um grupo de condições caracterizadas por dificuldades significativas no funcionamento social e comportamentos repetitivos e restritos. (DIAS, 2019, p. 58)

O processo diagnóstico geralmente envolve uma equipe multidisciplinar incluindo pediatras, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais que utilizam uma variedade de ferramentas de avaliação padronizadas. Entre as ferramentas mais utilizadas estão a Entrevista Diagnóstica para Autismo

Revisada (ADI-R) e a Escala de Observação para Diagnóstico do Autismo (ADOS), ambas consideradas padrão ouro no diagnóstico do TEA. Estudos indicam que o diagnóstico precoce preferencialmente antes dos três anos de idade está associado a melhores resultados em termos de desenvolvimento e qualidade de vida, uma vez que permite a implementação de intervenções precoces e intensivas.

A prevalência do TEA tem mostrado um aumento significativo nas últimas décadas, o que pode ser atribuído a uma combinação de fatores incluindo a ampliação dos critérios diagnósticos, o aumento da conscientização sobre o transtorno e a melhoria dos métodos de diagnóstico. De acordo com dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), a prevalência do TEA nos Estados Unidos é de aproximadamente 1 em cada 54 crianças, o que representa um aumento em relação à estimativa anterior de 1 em cada 59 crianças. No Brasil, a falta de estudos epidemiológicos abrangentes torna difícil estabelecer uma taxa de prevalência precisa, mas estima-se que siga uma tendência similar à observada em outros países. Segundo Guimarães (2017, p. 35):

> Estudos epidemiológicos têm revelado diferenças na prevalência do TEA entre diferentes grupos populacionais. Por exemplo, há uma predominância maior entre meninos em comparação com meninas, com uma razão de aproximadamente 4:1. Essa disparidade de gênero pode ser parcialmente explicada por diferenças biológicas, bem como por vieses nos critérios diagnósticos que podem subdiagnosticar meninas com TEA. Além disso, há evidências de variações na prevalência do TEA entre diferentes grupos étnicos e socioeconômicos, embora esses achados possam refletir, em parte, desigualdades no acesso aos serviços de diagnóstico e intervenção.

Outro aspecto relevante na discussão sobre a prevalência do TEA é a existência de comorbidades. Estudos indicam que uma proporção significativa de indivíduos com TEA apresenta outras condições associadas como deficiência intelectual, transtornos de ansiedade, TDAH e epilepsia. A presença de comorbidades pode complicar o processo diagnóstico e influenciar o planejamento e a implementação de intervenções.

A compreensão dos fatores que contribuem para o aumento na prevalência do TEA é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas e programas de intervenção. A ampliação do acesso ao diagnóstico e ao tratamento, especialmente em áreas subatendidas, é essencial para garantir que todas as crianças com TEA recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial. Além disso, é crucial

promover a conscientização sobre o TEA entre profissionais de saúde, educadores e a sociedade em geral a fim de combater o estigma e a discriminação e fomentar uma inclusão verdadeira das pessoas com TEA em todos os aspectos da vida social.

Portanto, o diagnóstico e a prevalência do Transtorno do Espectro Autista são tópicos interligados e fundamentais para a compreensão e manejo desse transtorno. O diagnóstico precoce e preciso permite intervenções mais eficazes, enquanto a análise da prevalência nos ajuda a entender melhor a distribuição do TEA na população e a planejar melhor os recursos e serviços necessários. A abordagem dessas questões de forma integrada e multidisciplinar é essencial para melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA e suas famílias.

3 LUDOTERAPIA

3.1 DEFINIÇÃO E PRINCÍPIOS

A ludoterapia, também conhecida como terapia do brincar, é uma abordagem psicoterapêutica destinada a crianças baseada na utilização do brincar como meio de expressão e comunicação. Essa metodologia permite que a criança explore seus sentimentos, pensamentos e comportamentos de maneira não verbal proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Segundo Pinto (2016, p. 15), “a ludoterapia é definida como uma forma de terapia na qual se utiliza o brincar, pois, para a criança é a forma mais natural de expressão”.

Os princípios fundamentais da ludoterapia estão alicerçados na crença de que o brincar é a linguagem natural da criança e que através dele ela pode expressar e resolver seus conflitos internos. Um dos pilares da ludoterapia é a criação de um ambiente terapêutico seguro e permissivo, onde a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e emoções sem medo de julgamento. Esse ambiente é fundamental para que a criança possa se engajar no processo terapêutico e explorar suas questões internas de maneira profunda e significativa.

Outro princípio importante é a aceitação incondicional do terapeuta em relação à criança. O terapeuta deve aceitar a criança exatamente como ela é, sem impor suas próprias expectativas ou julgamentos. Essa aceitação incondicional é crucial para que a criança se sinta valorizada e compreendida, o que facilita o estabelecimento de uma relação de confiança entre ela e o terapeuta.

> [...] A empatia é outro princípio central na ludoterapia. O terapeuta deve ser capaz de se colocar no lugar da criança, compreender suas emoções e experiências a partir da perspectiva dela. Essa postura empática permite que o terapeuta responda de maneira adequada às necessidades da criança, auxiliando-a no processo de autocompreensão e resolução de seus conflitos. (FONSECA, 2015, p. 69)

Além disso, a ludoterapia baseia-se na liberdade de escolha e autodireção da criança durante as sessões. Assim, a criança deve ser livre para escolher o que quer brincar e como quer brincar, sem a interferência direta do terapeuta. Essa liberdade é essencial para que a criança se sinta no controle de suas ações e possa explorar suas questões internas de maneira autônoma e criativa.

A ludoterapia também enfatiza a importância do respeito ao ritmo e ao tempo da criança. Cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e processamento emocional e é fundamental que o terapeuta respeite esse ritmo permitindo que a criança avance no seu próprio tempo. Forçar a criança a avançar mais rápido do que ela está pronta pode ser prejudicial e comprometer o processo terapêutico.

> [...] Os brinquedos e materiais utilizados nas sessões de ludoterapia desempenham um papel crucial, pois servem como ferramentas para a expressão e comunicação da criança. Eles devem ser escolhidos de maneira cuidadosa, de forma a permitir uma ampla gama de expressões e serem apropriados para diferentes idades e estágios de desenvolvimento. Brinquedos como bonecos, fantoches, jogos de tabuleiro, materiais de arte e outros objetos simbólicos são comumente utilizados para facilitar a expressão dos sentimentos e experiências da criança. (CAVALCANTE, 2019, p. 52)

A ludoterapia ao adotar esses princípios busca criar um espaço onde a criança possa se sentir segura, valorizada e compreendida permitindo que ela explore e resolva seus conflitos internos de maneira natural e espontânea. Essa abordagem terapêutica reconhece e valoriza a singularidade de cada criança, respeitando suas necessidades e promovendo seu desenvolvimento emocional e cognitivo de forma holística.

Deste modo, a ludoterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza o brincar como meio principal de comunicação e expressão para crianças. Seus princípios fundamentais como a criação de um ambiente seguro, a aceitação incondicional, a empatia, a liberdade de escolha, o respeito ao ritmo da criança e o uso adequado de brinquedos são essenciais para o sucesso do processo terapêutico. Esses princípios

permitem que a criança se engaje de maneira profunda e significativa no processo terapêutico facilitando a resolução de seus conflitos internos e promovendo seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

3.2 INTEGRAÇÃO DA LUDOTERAPIA NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

A ludoterapia ou terapia através do brincar é uma abordagem terapêutica que utiliza o brincar como meio principal de comunicação e expressão para crianças. Integrar a ludoterapia no atendimento psicopedagógico pode trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A ludoterapia conforme define Bueno (2017, p. 12), “é uma técnica terapêutica que utiliza o brincar para ajudar crianças a expressarem seus sentimentos, resolverem conflitos internos e desenvolverem habilidades sociais e emocionais”.

Segundo a autora, o brincar permite que a criança comunique de forma simbólica suas ansiedades, desejos e medos funcionando como uma linguagem natural. No contexto psicopedagógico, a ludoterapia pode ser integrada para auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que essas dificuldades muitas vezes têm raízes emocionais ou sociais. A integração da ludoterapia no atendimento psicopedagógico baseia-se na compreensão de que o desenvolvimento infantil é holístico e interdependente. Alves (2020, p. 63) destaca,

> [...] O desenvolvimento cognitivo da criança é inseparável do desenvolvimento social e emocional”. Portanto, ao abordar as dificuldades de aprendizagem, é crucial considerar também os aspectos emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. A ludoterapia oferece um meio para isso, pois, através do brincar, a criança pode expressar e trabalhar suas emoções, o que pode refletir positivamente em seu desempenho acadêmico.

Um dos principais benefícios da ludoterapia no contexto psicopedagógico é a criação de um ambiente seguro e acolhedor onde a criança se sente livre para explorar e expressar seus sentimentos. O brincar é essencial para a saúde mental da criança, pois permite a expressão de emoções reprimidas e a elaboração de conflitos internos. No ambiente psicopedagógico, essa expressão pode levar a uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem da criança permitindo a elaboração de intervenções mais eficazes e personalizadas.

Além disso, a ludoterapia pode melhorar as habilidades sociais da criança. Como relata Pinto (2016, p. 36) “através do brincar, a criança aprende a compartilhar, negociar e resolver conflitos, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e social”. No contexto psicopedagógico essas habilidades são essenciais, pois muitas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas de interação social e comportamento. Ao melhorar essas habilidades, a ludoterapia contribui para um ambiente escolar mais positivo e colaborativo facilitando a aprendizagem. Para Pinto (2016, p. 61):

> A aplicação prática da ludoterapia no atendimento psicopedagógico envolve a utilização de diversas técnicas e materiais lúdicos, como brinquedos, jogos, histórias e atividades artísticas. A seleção dos materiais deve ser baseada nas necessidades e interesses da criança, permitindo uma expressão livre e criativa. Além disso, é importante que o psicopedagogo tenha uma postura empática e não diretiva, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo. A utilização de técnicas como a observação e a interpretação do brincar pode fornecer insights valiosos sobre as dificuldades e potencialidades da criança, orientando a intervenção psicopedagógica.

Na prática, a integração da ludoterapia no atendimento psicopedagógico pode ser implementada de diversas maneiras. Por exemplo, em sessões individuais o psicopedagogo pode utilizar o brincar para explorar as dificuldades de aprendizagem da criança e desenvolver estratégias de intervenção personalizadas. Em grupos, a ludoterapia pode ser utilizada para promover habilidades sociais e emocionais facilitando a inclusão e o apoio mútuo entre as crianças. Além disso, a ludoterapia pode ser integrada ao currículo escolar promovendo um ambiente de aprendizagem mais lúdico e motivador.

A ludoterapia também pode ser uma ferramenta poderosa para o envolvimento dos pais no processo psicopedagógico. Assim, a participação dos pais nas sessões de ludoterapia pode fortalecer a relação pai-filho e promover uma compreensão mútua das dificuldades e necessidades da criança. Isso é particularmente importante no contexto psicopedagógico, onde o apoio familiar é essencial para o sucesso da intervenção.

Dessa forma, a ludoterapia também se mostra particularmente benéfica para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo um ambiente estruturado e seguro para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comunicativas. No contexto psicopedagógico, a integração da ludoterapia para

crianças com TEA pode ser transformadora proporcionando oportunidades únicas de aprendizado e desenvolvimento.

Assim, crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos na interação social e na comunicação. Neste caso, a ludoterapia pode ajudar essas crianças a melhorar suas habilidades de comunicação não verbal e a desenvolver estratégias para interações sociais mais positivas. O brincar estruturado e dirigido por um terapeuta qualificado permite que a criança com TEA pratique habilidades sociais de uma maneira que seja confortável e motivadora para ela.

> [...] Além disso, a ludoterapia pode ajudar a reduzir comportamentos repetitivos e estereotipados comuns em crianças com TEA. Brincar com materiais sensoriais, como massinha, areia ou água, pode oferecer estímulos sensoriais controlados que ajudam a regular e a desviar a atenção desses comportamentos repetitivos. No contexto psicopedagógico, essas atividades podem ser adaptadas para apoiar objetivos específicos de aprendizagem, como a melhoria da atenção e da concentração durante as atividades acadêmicas. (FONSECA, 2015, p. 35)

Além dos aspectos sociais e comportamentais, a ludoterapia também pode promover o desenvolvimento emocional e a autorregulação em crianças com TEA. O brincar terapêutico pode ser um meio eficaz para ajudar crianças com TEA a identificar e expressar emoções, o que por sua vez pode reduzir comportamentos desafiadores relacionados à frustração e à ansiedade. No ambiente psicopedagógico essa capacidade de autorregulação emocional pode facilitar a participação mais eficaz em atividades de aprendizagem e a construção de relações positivas com colegas e educadores.

A integração da ludoterapia no atendimento psicopedagógico para crianças com TEA requer uma abordagem sensível e adaptativa. É fundamental que os terapeutas estejam bem treinados em estratégias de intervenção específicas para o TEA e que adaptem as atividades de brincadeira de acordo com as necessidades individuais da criança. A colaboração estreita com professores e pais também é essencial para garantir uma abordagem consistente e de apoio tanto na escola quanto em casa.

No contexto educacional, a ludoterapia para crianças com TEA pode ser integrada às atividades de sala de aula para promover a participação ativa e o engajamento. Por exemplo, o uso de jogos interativos ou simulações pode ajudar a ensinar habilidades acadêmicas de uma maneira que seja visual e sensorialmente

estimulante para a criança com TEA. Além disso, a ludoterapia pode ser uma ferramenta poderosa para facilitar a transição entre atividades ou ambientes, ajudando a criança a se ajustar a novas rotinas e expectativas.

Portanto, a ludoterapia oferece benefícios significativos para crianças com TEA no contexto psicopedagógico, ajudando a melhorar habilidades sociais, emocionais e comunicativas essenciais para o sucesso acadêmico e social. Ao proporcionar um ambiente seguro e estruturado para o brincar terapêutico, os psicopedagogos podem ajudar as crianças com TEA a alcançar seu pleno potencial e a participar de maneira mais positiva e eficaz nas atividades de aprendizagem e interação social.

Por conseguinte, a integração da ludoterapia no atendimento psicopedagógico oferece uma abordagem holística e eficaz para abordar as dificuldades de aprendizagem das crianças. Baseada em uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil e da importância do brincar, a ludoterapia proporciona um meio para a expressão emocional, o desenvolvimento social e a melhoria das habilidades cognitivas.

Através da criação de um ambiente seguro e acolhedor, a ludoterapia facilita a identificação e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem, promovendo o bem-estar geral da criança e seu sucesso acadêmico e social. A aplicação prática da ludoterapia no contexto psicopedagógico seja em sessões individuais, em grupo ou integradas ao currículo escolar, demonstra seu valor como uma ferramenta essencial para a prática psicopedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludoterapia mostrou-se uma ferramenta essencial no contexto psicopedagógico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento integral desses indivíduos. Este estudo explorou a importância dessa abordagem terapêutica destacando sua capacidade de promover a comunicação, interação social e habilidades emocionais, fundamentais para o progresso educacional e pessoal das crianças com TEA.

Ao longo da pesquisa evidenciou-se que a ludoterapia não apenas facilita o aprendizado cognitivo, mas também fortalece a autoestima e a autonomia das crianças permitindo-lhes explorar e expressar suas emoções de maneira segura e

construtiva. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de integrar a ludoterapia como uma prática regular no atendimento psicopedagógico garantindo assim um suporte eficaz e personalizado às necessidades específicas de cada criança com TEA.

Durante a revisão bibliográfica foi observado que os benefícios da ludoterapia são amplamente reconhecidos pela comunidade científica e pelos profissionais da área, destacando-se sua eficácia na melhoria das habilidades sociais na redução de comportamentos desafiadores e na promoção do bem-estar emocional das crianças com TEA. Esses resultados corroboram a importância de investir em práticas psicopedagógicas que valorizem o potencial do brincar como uma ferramenta terapêutica significativa.

Contudo, identificou-se também desafios como a necessidade de maior capacitação de profissionais e a ampliação do acesso a recursos adequados. Essas questões destacam a importância contínua de pesquisa e desenvolvimento na área da ludoterapia, visando aprimorar suas técnicas e adaptá-las de forma mais inclusiva e eficiente às diferentes realidades educacionais e terapêuticas.

Esta abordagem terapêutica não se limita apenas ao tratamento dos sintomas do TEA, mas também se estende à promoção do bem-estar emocional e social das crianças criando oportunidades para que desenvolvam relações interpessoais mais satisfatórias e inclusivas. A ludoterapia ao integrar o brincar como meio terapêutico permite que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor de maneira natural e estimulante, facilitando o desenvolvimento de habilidades adaptativas essenciais para sua vida cotidiana.

Diante disso, é fundamental que políticas públicas e práticas educacionais continuem a reconhecer e apoiar iniciativas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Investir na formação de profissionais capacitados e na disseminação de práticas baseadas em evidências como a ludoterapia é essencial para garantir que cada criança tenha acesso a um atendimento psicopedagógico de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu potencial máximo de desenvolvimento.

No entanto, é importante reconhecer que existem desafios e limitações no uso da ludoterapia para crianças com TEA como a necessidade de adaptação contínua das atividades às características individuais de cada criança e a disponibilidade de profissionais qualificados na aplicação dessa abordagem terapêutica. Além disso,

pesquisas futuras podem explorar ainda mais os diferentes aspectos da ludoterapia, incluindo seus efeitos a longo prazo e a eficácia comparativa com outras intervenções psicopedagógicas.

Assim, conclui-se que a ludoterapia não apenas complementa, mas é fundamental para a eficácia das intervenções psicopedagógicas destinadas a crianças com TEA proporcionando um caminho promissor para um futuro mais inclusivo e acolhedor, onde cada criança possa prosperar e alcançar seu pleno potencial.

Portanto, a ludoterapia representa não apenas uma técnica terapêutica, mas uma filosofia de trabalho que valoriza o potencial criativo e expressivo das crianças com TEA. Ao integrar a ludoterapia de maneira sistemática e estruturada no ambiente educacional e psicopedagógico, é possível promover um desenvolvimento mais completo e inclusivo dessas crianças contribuindo para uma sociedade mais igualitária e acolhedora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marluce. **Ludoterapia e psicopedagogia:** práticas integrativas no atendimento a crianças com TEA. Florianópolis: EdUFSC, 2020.

BUENO, Maria Lúcia da Silva. **Ludoterapia com crianças autistas:** uma abordagem psicopedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

CAVALCANTE, Eliana Maria Barbosa. **Intervenções psicopedagógicas em crianças com TEA:** a importância da ludoterapia. Recife: Universitária UFPE, 2019.

DIAS, Juliana de Souza. **Educação e autismo:** desafios e perspectivas. Campinas: Papirus, 2019.

FONSECA, Débora Vaz de Almeida. **A prática psicopedagógica e a ludoterapia.** São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, Paula. **Transtorno do Espectro Autista:** uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

MAIA, Ana Maria de Almeida**. Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2015.

MENDONÇA, Rosa Maria. **Autismo:** diagnóstico, intervenção e inclusão. Recife: Universitária UFPE, 2019.

OLIVEIRA, Roberta. **Autismo:** aspectos clínicos e educacionais. São Paulo: Artmed, 2021.

PINTO, Tereza Cristina de Almeida. **A ludoterapia e suas contribuições no contexto psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CAPÍTULO 11

ESPIRITUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO NA GESTÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A REDUÇÃO DA ANSIEDADE EM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.20476637

Ana Lúcia de Oliveira Araújo

Mestre em Ciências da Religião. Faculdade EST. E-mail: ifce.oliveira@gmail.com

RESUMO

O contexto educacional contemporâneo tem sido marcado por transformações significativas que impactam diretamente as condições de trabalho e a saúde mental dos profissionais da educação. Entre os principais desafios observados, destaca-se o aumento dos quadros de ansiedade, fenômeno que tem se intensificado em função da sobrecarga laboral, das exigências institucionais e das mudanças estruturais no campo educacional. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de revisão dos modelos tradicionais de gestão, historicamente centrados em aspectos técnicos e administrativos, que frequentemente desconsideram dimensões subjetivas e existenciais do trabalho docente. Diante dessa problemática, o presente estudo propõe uma reflexão sobre a espiritualidade como um recurso complementar de cuidado na gestão educacional, considerando suas possíveis contribuições para a compreensão e o enfrentamento da ansiedade entre profissionais da educação. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em autores das áreas de gestão, saúde mental e espiritualidade, além de documentos institucionais relevantes. A análise dos dados permitiu identificar que a ansiedade no contexto educacional não pode ser compreendida apenas como um fenômeno individual, mas como resultado de fatores estruturais e organizacionais que influenciam o cotidiano do trabalho docente. Os resultados também evidenciam que os modelos tradicionais de gestão apresentam limitações no enfrentamento do sofrimento psíquico, indicando a necessidade de abordagens mais integradoras. Nesse sentido, a espiritualidade, compreendida como dimensão existencial relacionada à busca de sentido, propósito e valores, emerge como uma possibilidade relevante para a promoção do cuidado institucional, desde que inserida de forma ética, não confessional e articulada a políticas mais amplas de saúde mental. Conclui-se que o enfrentamento da ansiedade no ambiente educacional exige estratégias interdisciplinares, que considerem a integralidade do ser humano e promovam práticas de gestão mais humanizadas e sustentáveis.

Palavras-chave: Espiritualidade. Gestão educacional. Ansiedade. Saúde mental. Trabalho docente.

ABSTRACT
The contemporary educational context has been marked by significant transformations that directly impact the working conditions and mental health of education professionals. Among the main challenges observed, the increase in anxiety stands out, a phenomenon that has intensified due to work overload, institutional demands, and structural changes in the educational field. In this scenario, the need to revise traditional management models, historically centered on technical and administrative aspects, which frequently disregard the subjective and existential dimensions of teaching work, becomes evident. Faced with this problem, this study proposes a reflection on spirituality as a complementary resource for care in educational management, considering its possible contributions to understanding and coping with anxiety among education professionals. The research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive in nature, developed through a literature review based on authors in the areas of management, mental health, and spirituality, as well as relevant institutional documents. The data analysis allowed us to identify that anxiety in the educational context cannot be understood solely as an individual phenomenon, but as a result of structural and organizational factors that influence the daily work of teachers. The results also show that traditional management models have limitations in addressing psychological distress, indicating the need for more integrative approaches. In this sense, spirituality, understood as an existential dimension related to the search for meaning, purpose, and values, emerges as a relevant possibility for promoting institutional care, provided it is incorporated ethically, non-denominationally, and articulated with broader mental health policies. It is concluded that addressing anxiety in the educational environment requires interdisciplinary strategies that consider the wholeness of the human being and promote more humanized and sustainable management practices.
Keywords: Spirituality. Educational management. Anxiety. Mental health. Teaching work.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem sido marcada por profundas transformações sociais, econômicas e culturais que impactam diretamente o mundo do trabalho e, de modo particular, o campo educacional. As instituições de ensino, inseridas nesse contexto de mudanças aceleradas, têm enfrentado desafios significativos relacionados à gestão de pessoas, especialmente no que se refere à saúde mental dos profissionais da educação. Entre esses desafios, destaca-se o aumento expressivo de quadros de ansiedade, fenômeno que tem sido amplamente discutido na literatura científica e reconhecido como um problema de saúde pública global.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, os transtornos de ansiedade figuram entre as condições mentais mais prevalentes no mundo, impactando significativamente a qualidade de vida e o desempenho profissional dos indivíduos

(OMS, 2017). No contexto educacional, esses impactos tornam-se ainda mais evidentes diante das exigências institucionais, da intensificação do trabalho docente e das mudanças impostas por crises recentes, como a pandemia de COVID-19, que agravaram os níveis de estresse e sofrimento psíquico entre os trabalhadores da educação.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar os modelos tradicionais de gestão educacional, historicamente centrados em aspectos técnicos e administrativos, para incorporar abordagens mais integradoras e humanizadas. Nesse sentido, a literatura contemporânea tem apontado para a importância de considerar o ser humano em sua integralidade, contemplando dimensões biológicas, psicológicas, sociais e espirituais. Conforme destaca Sarriera (2004), a compreensão da saúde sob uma perspectiva ampliada exige a inclusão da dimensão espiritual como elemento constitutivo da qualidade de vida, superando modelos reducionistas centrados apenas na ausência de doença.

A espiritualidade, neste estudo, é compreendida de forma ampliada, desvinculada de práticas estritamente religiosas, sendo entendida como uma dimensão existencial relacionada à busca de sentido, propósito e conexão com valores fundamentais da vida. De acordo com Koenig (2012), a espiritualidade pode atuar como um recurso relevante para o enfrentamento de situações de estresse e sofrimento, contribuindo para o fortalecimento emocional e psicológico dos indivíduos. No ambiente organizacional, especialmente nas instituições de ensino, essa dimensão pode favorecer a construção de práticas de cuidado mais humanizadas, promovendo bem-estar e melhoria nas relações de trabalho.

No âmbito da gestão, autores como Murad (2012) apontam que os modelos contemporâneos ainda apresentam lacunas no que se refere à consideração das dimensões subjetivas e existenciais dos trabalhadores. Para o autor, a integração entre gestão e espiritualidade constitui uma “porta entreaberta”, indicando a possibilidade de construção de práticas organizacionais mais éticas, solidárias e orientadas ao cuidado humano. Essa perspectiva ganha relevância no contexto educacional, onde as relações interpessoais e o compromisso com a formação humana ocupam papel central.

Adicionalmente, a ansiedade, objeto central deste estudo, é abordada não apenas sob a ótica patológica, mas também a partir de uma perspectiva fenomenológico-existencial, que a compreende como uma resposta às tensões e

desafios inerentes à condição humana. Conforme May (1977), a ansiedade pode ser entendida como um sinalizador de mudanças e de processos de transformação, não se restringindo necessariamente a um quadro de adoecimento, mas podendo indicar a necessidade de ressignificação de experiências e contextos de vida.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a espiritualidade como um recurso de cuidado na gestão educacional, investigando suas possíveis contribuições para a compreensão e o enfrentamento da ansiedade em profissionais da educação. Busca-se, assim, ampliar o debate sobre práticas de gestão que considerem a integralidade do ser humano, propondo caminhos que articulem saúde mental, sentido do trabalho e cuidado institucional.

Dessa forma, o estudo propõe uma reflexão crítica sobre os modelos de gestão educacional, destacando a necessidade de incorporar práticas que promovam o cuidado integral dos profissionais da educação. Ao abordar a espiritualidade como um recurso possível nesse processo, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais humanizadas e eficazes no enfrentamento da ansiedade no ambiente educacional.

REVISÃO DE LITERATURA

Gestão educacional e os desafios contemporâneos

As transformações sociais e institucionais das últimas décadas têm exigido mudanças significativas nos modelos de gestão, especialmente no contexto das instituições de ensino. A gestão educacional, tradicionalmente orientada por princípios técnicos e administrativos, tem sido desafiada a incorporar dimensões mais amplas relacionadas ao cuidado com as pessoas e à complexidade das relações humanas no ambiente de trabalho.

De acordo com Lück (2010), a gestão educacional contemporânea deve ser compreendida como um processo de mobilização coletiva, no qual a participação ativa dos sujeitos é fundamental para a construção de ambientes institucionais mais democráticos e eficazes. Para a autora, a gestão ultrapassa a dimensão burocrática, assumindo um papel articulador das relações humanas e dos processos educativos.

Nesse sentido, a abordagem sistêmica da gestão ganha destaque, ao considerar as instituições de ensino como espaços dinâmicos, influenciados por fatores internos e externos. Tachizawa e Andrade (1999) afirmam que as

organizações educacionais devem ser compreendidas como sistemas abertos, em constante interação com o meio social, econômico e cultural, o que exige dos gestores maior capacidade de adaptação e inovação.

Além disso, as mudanças no mundo do trabalho têm impactado diretamente os profissionais da educação, intensificando demandas e ampliando responsabilidades. Segundo Chiavenato (1999), o cenário organizacional contemporâneo é marcado pela instabilidade e pela necessidade de constante adaptação, exigindo dos gestores novas competências voltadas à valorização do capital humano e à promoção de ambientes saudáveis.

Dessa forma, torna-se evidente que os modelos tradicionais de gestão já não são suficientes para responder aos desafios atuais, sendo necessário incorporar práticas que considerem a integralidade do ser humano, incluindo aspectos subjetivos e existenciais.

Ansiedade no contexto do trabalho docente

A ansiedade tem se configurado como um dos principais problemas de saúde mental na contemporaneidade, afetando de forma significativa diferentes categorias profissionais, incluindo os trabalhadores da educação. No contexto educacional, esse fenômeno é agravado por fatores como sobrecarga de trabalho, pressão por resultados, mudanças institucionais e precarização das condições laborais.

A Organização Mundial da Saúde aponta que os transtornos de ansiedade estão entre os mais comuns no mundo, sendo responsáveis por impactos relevantes na qualidade de vida e na produtividade dos indivíduos (OMS, 2017). Esses dados evidenciam a necessidade de atenção especial à saúde mental nos ambientes de trabalho.

Do ponto de vista conceitual, a ansiedade pode ser compreendida tanto como uma resposta natural do organismo diante de situações desafiadoras quanto como um quadro patológico, quando se torna intensa e persistente. Para May (1977), a ansiedade faz parte da condição humana e está relacionada à percepção de ameaças, podendo, em determinados contextos, funcionar como um sinalizador de mudanças e processos de crescimento.

No ambiente educacional, pesquisas indicam que os profissionais enfrentam níveis elevados de estresse e ansiedade, especialmente em cenários de crise.

Conforme Oliveira e Santos (2021), o contexto da pandemia de COVID-19 intensificou o adoecimento mental docente, evidenciando fragilidades estruturais nas condições de trabalho e na organização das instituições de ensino.

Além disso, a tendência à medicalização do sofrimento psíquico tem sido alvo de críticas, uma vez que muitas vezes desconsidera fatores organizacionais e sociais que contribuem para o desenvolvimento da ansiedade. Nesse sentido, torna-se fundamental adotar abordagens mais amplas, que considerem o contexto institucional e as relações de trabalho como elementos centrais na compreensão desse fenômeno.

Espiritualidade como recurso de cuidado na saúde mental e na gestão

A espiritualidade tem ganhado destaque nas discussões contemporâneas sobre saúde e qualidade de vida, sendo reconhecida como uma dimensão relevante na compreensão integral do ser humano. Diferentemente da religiosidade institucional, a espiritualidade é entendida como uma busca pessoal de sentido, propósito e conexão com valores fundamentais da existência.

Segundo Koenig (2012), a espiritualidade pode exercer um papel significativo na promoção da saúde mental, contribuindo para o enfrentamento de situações de estresse, ansiedade e sofrimento. O autor destaca que práticas espirituais, como meditação e reflexão, podem favorecer o equilíbrio emocional e o fortalecimento psicológico dos indivíduos.

Essa perspectiva está alinhada à concepção ampliada de saúde proposta pela Organização Mundial da Saúde, que considera não apenas aspectos físicos e mentais, mas também dimensões sociais e existenciais. Nesse sentido, Sarriera (2004) argumenta que a inclusão da espiritualidade no campo da saúde representa um avanço em relação aos modelos tradicionais, ao reconhecer a complexidade da experiência humana.

No contexto organizacional, especialmente na gestão educacional, a espiritualidade pode ser compreendida como um recurso que favorece a construção de ambientes mais humanizados. Murad (2012) afirma que a integração entre gestão e espiritualidade possibilita o desenvolvimento de práticas baseadas em valores éticos, solidariedade e cuidado com o outro, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais e do sentido do trabalho.

No entanto, é importante destacar que a inserção da espiritualidade no ambiente institucional deve ocorrer de forma ética e respeitosa, considerando a diversidade de crenças e garantindo a laicidade dos espaços públicos. Conforme Boff (2006), a espiritualidade, enquanto dimensão humana universal, pode ser vivenciada independentemente de filiação religiosa, sendo um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais solidária e sustentável.

Dessa forma, a literatura aponta que a espiritualidade pode atuar como um recurso complementar no cuidado com a saúde mental, especialmente no enfrentamento da ansiedade, contribuindo para práticas de gestão mais integradoras e voltadas ao bem-estar dos profissionais da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos complexos relacionados à subjetividade humana, como a ansiedade e a espiritualidade, bem como suas inter-relações no contexto da gestão educacional. Conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, crenças e atitudes, permitindo uma análise mais aprofundada das dimensões simbólicas e subjetivas da realidade social.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória, uma vez que busca ampliar a compreensão sobre a espiritualidade como recurso de cuidado no ambiente institucional, tema ainda pouco consolidado na literatura científica, especialmente no campo da gestão educacional. Segundo Gil (2002), pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou contribuindo para a construção de hipóteses.

Além disso, o estudo apresenta caráter descritivo, na medida em que procura identificar, analisar e relacionar conceitos presentes na literatura sobre gestão educacional, ansiedade e espiritualidade. Para Triviños (1987), a pesquisa descritiva permite a observação, o registro e a interpretação de fenômenos sem a interferência do pesquisador, contribuindo para a compreensão de suas características e relações.

A seleção das fontes considerou critérios de relevância, atualidade e confiabilidade, priorizando autores reconhecidos nas áreas de gestão, saúde mental

e espiritualidade, bem como documentos de instituições de referência, como a Organização Mundial da Saúde. Foram incluídas obras clássicas e contemporâneas que abordam a ansiedade sob diferentes perspectivas teóricas, assim como estudos que discutem a espiritualidade como dimensão da experiência humana e sua interface com a saúde e o trabalho.

O processo de análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, baseada na leitura crítica e na categorização temática dos conteúdos. Inicialmente, foi realizada a leitura exploratória das obras selecionadas, seguida de leitura analítica, com identificação de conceitos-chave e relações entre os temas investigados. Posteriormente, os conteúdos foram organizados em categorias temáticas, tais como: gestão educacional, ansiedade no trabalho docente e espiritualidade como recurso de cuidado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intensificação da ansiedade no trabalho docente

A análise da literatura recente evidencia que a ansiedade tem se consolidado como um dos principais problemas de saúde mental entre profissionais da educação, assumindo caráter estrutural no contexto contemporâneo. Esse cenário foi intensificado no período pós-pandemia, evidenciando fragilidades já existentes nas condições de trabalho docente.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, os transtornos de ansiedade estão entre as condições de saúde mental mais prevalentes em nível global, afetando centenas de milhões de pessoas e configurando-se como um dos principais fatores de impacto sobre a qualidade de vida, o bem-estar psicológico e o desempenho nas atividades cotidianas (OMS, 2017). Esses transtornos não apenas comprometem a capacidade de concentração, tomada de decisão e produtividade, mas também estão associados ao aumento de afastamentos laborais, absenteísmo e redução da qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho.

No contexto educacional, essa realidade tende a se intensificar em função de características específicas da profissão docente. A sobrecarga de trabalho, frequentemente marcada por múltiplas funções, acúmulo de tarefas administrativas e exigências pedagógicas crescentes, somada à pressão institucional por resultados e à necessidade constante de adaptação a mudanças curriculares e tecnológicas,

contribui significativamente para o aumento dos níveis de estresse e ansiedade entre os profissionais da educação. Além disso, a instabilidade das políticas educacionais, a precarização das condições de trabalho e a complexidade das relações no ambiente escolar ampliam esse cenário, tornando o trabalho docente particularmente vulnerável ao adoecimento psíquico.

Estudos recentes apontam que o adoecimento mental docente tem aumentado de forma expressiva. Segundo levantamento realizado pela Nova Escola, em 2023, 21,5% dos professores brasileiros classificaram sua saúde mental como ruim ou muito ruim, sendo a ansiedade o sintoma mais recorrente (NOVA ESCOLA, 2023). Esses dados indicam que o sofrimento psíquico docente não pode ser tratado como um fenômeno isolado, mas como resultado de condições estruturais do trabalho educacional.

Nesse sentido, a ansiedade não deve ser reduzida exclusivamente à sua dimensão clínica ou patológica, sendo necessário compreendê-la de forma ampliada, como um fenômeno que também se constrói a partir de determinantes sociais, organizacionais e contextuais. Tal perspectiva permite deslocar o foco da análise do indivíduo isolado para as condições nas quais ele está inserido, reconhecendo que fatores como ambiente de trabalho, relações institucionais, cultura organizacional e exigências profissionais exercem influência direta na manifestação e intensificação dos sintomas ansiosos.

Sob essa ótica, a ansiedade pode ser interpretada não apenas como sinal de adoecimento, mas também como expressão de tensões estruturais e de processos de adaptação frente a contextos desafiadores. Conforme May (1977), a ansiedade está relacionada à percepção de ameaças — reais ou simbólicas — que afetam a segurança e o equilíbrio do indivíduo, sendo uma reação inerente à condição humana. O autor destaca que, em determinadas circunstâncias, a ansiedade pode assumir um caráter funcional, ao indicar situações que demandam mudanças, reavaliações e reposicionamentos diante da realidade. Assim, longe de ser compreendida apenas como disfunção, a ansiedade pode também revelar a necessidade de transformação, especialmente em contextos marcados por instabilidade, sobrecarga e constantes exigências de adaptação, como ocorre no ambiente educacional contemporâneo.

Limitações dos modelos tradicionais de gestão educacional

A análise dos dados evidencia que os modelos tradicionais de gestão educacional apresentam limitações significativas no enfrentamento da ansiedade e do sofrimento psíquico no ambiente de trabalho. Predominantemente orientados por lógicas burocráticas e produtivistas, esses modelos tendem a negligenciar as dimensões subjetivas e emocionais dos profissionais da educação.

De acordo com Lück (2010), a gestão educacional contemporânea precisa superar a visão estritamente administrativa e burocrática, assumindo um caráter mais dinâmico, participativo e orientado à valorização dos sujeitos que compõem o processo educativo. Nessa perspectiva, o papel do gestor não se limita à organização de recursos e cumprimento de normas, mas envolve a capacidade de mobilizar pessoas, promover o diálogo, fortalecer vínculos e criar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento humano e profissional no ambiente escolar.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos nessa direção, a realidade observada em diversos contextos institucionais ainda evidencia um distanciamento significativo entre o discurso e a prática. Em muitas instituições, persistem modelos de gestão centralizados e tecnicistas, nos quais as demandas administrativas e os indicadores de desempenho se sobrepõem às necessidades subjetivas dos profissionais. Esse descompasso torna-se particularmente evidente no que se refere ao cuidado com a saúde mental dos trabalhadores, frequentemente negligenciado ou tratado de forma pontual e insuficiente. Como consequência, mantém-se um cenário em que o bem-estar dos profissionais não é efetivamente incorporado como prioridade nas políticas institucionais, contribuindo para a manutenção de ambientes de trabalho potencialmente adoecedores.

A ausência de políticas institucionais voltadas ao bem-estar emocional contribui para a manutenção de ambientes organizacionais adoecedores. Nesse cenário, o sofrimento psíquico tende a ser individualizado, sendo frequentemente tratado como responsabilidade exclusiva do trabalhador, o que invisibiliza os fatores estruturais que contribuem para o desenvolvimento da ansiedade.

Além disso, observa-se a predominância de abordagens reativas no âmbito institucional, nas quais as intervenções ocorrem apenas após a instalação do adoecimento, priorizando medidas corretivas em detrimento de estratégias preventivas e promocionais de saúde. Esse tipo de postura evidencia limitações

estruturais nos modelos de gestão vigentes, que tendem a negligenciar ações contínuas de cuidado e acompanhamento do bem-estar dos profissionais. Ao focar exclusivamente na resolução de problemas já manifestos, as organizações deixam de atuar sobre as causas que originam o sofrimento psíquico, contribuindo para a sua recorrência e agravamento.

Nesse sentido, conforme destaca Chiavenato (1999), organizações que não investem de forma sistemática no desenvolvimento humano e na qualidade de vida de seus colaboradores tendem a apresentar níveis mais elevados de insatisfação, redução do engajamento e da produtividade, além de maior incidência de adoecimento. O autor enfatiza que o capital humano constitui um dos principais ativos organizacionais, sendo fundamental que as instituições adotem práticas que promovam não apenas o desempenho, mas também o equilíbrio e o bem-estar dos indivíduos.

Diante desse cenário, os resultados apontam para a necessidade de construção de modelos de gestão mais integradores, capazes de superar perspectivas fragmentadas e reducionistas do trabalho. Tais modelos devem considerar o trabalhador em sua totalidade, reconhecendo a interdependência entre dimensões emocionais, sociais e existenciais. Isso implica a adoção de práticas que promovam ambientes organizacionais mais saudáveis, sustentáveis e humanizados, nos quais o cuidado com as pessoas seja compreendido como elemento central da gestão, e não como uma ação secundária ou complementar.

Espiritualidade como recurso complementar no cuidado institucional

A análise teórica realizada indica que a espiritualidade pode ser compreendida como um recurso complementar no enfrentamento da ansiedade, especialmente quando abordada de forma ampliada e desvinculada de práticas estritamente religiosas.

Segundo Koenig (2012), a espiritualidade está associada a melhores indicadores de saúde mental, podendo contribuir para o enfrentamento do estresse e da ansiedade, ao promover sentido de vida, resiliência e equilíbrio emocional. Essa perspectiva amplia a compreensão do cuidado, incorporando dimensões subjetivas frequentemente negligenciadas nos modelos tradicionais de gestão.

No mesmo sentido, Sarriera (2004) ressalta que a incorporação da espiritualidade na compreensão da saúde representa um avanço significativo em relação aos modelos biomédicos tradicionais, uma vez que amplia o olhar sobre o ser humano para além das dimensões físicas e psicológicas, incluindo aspectos relacionados ao sentido da vida, aos valores e à experiência subjetiva. Essa perspectiva reconhece a complexidade da existência humana e propõe uma abordagem mais integral do cuidado, na qual o bem-estar não se limita à ausência de doença, mas envolve também equilíbrio emocional, pertencimento e propósito. No contexto organizacional, especialmente nas instituições educacionais, essa compreensão pode favorecer a construção de práticas mais humanizadas, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais, para a melhoria do clima institucional e para a ressignificação do trabalho como espaço de realização e sentido.

Entretanto, a incorporação da espiritualidade no ambiente institucional demanda cautela e responsabilidade. Conforme aponta Murad (2012), sua inserção deve ocorrer de maneira ética, respeitando a pluralidade de crenças, valores e visões de mundo presentes no espaço organizacional, evitando qualquer forma de imposição, proselitismo ou instrumentalização. Trata-se de reconhecer a espiritualidade como uma dimensão possível do cuidado, e não como um modelo único a ser adotado por todos. Em instituições públicas, esse cuidado torna-se ainda mais imprescindível, uma vez que tais espaços são regidos pelo princípio da laicidade do Estado, o que exige neutralidade religiosa e garantia de liberdade de consciência. Assim, qualquer iniciativa nesse campo deve estar fundamentada no respeito à diversidade e na promoção de ambientes inclusivos, nos quais diferentes formas de compreensão da existência possam coexistir de maneira legítima e equilibrada.

Outro aspecto importante refere-se ao risco de utilização da espiritualidade como substituto de políticas estruturais de cuidado. Nesse caso, práticas pontuais podem mascarar problemas mais profundos relacionados às condições de trabalho. Assim, a espiritualidade deve ser compreendida como um recurso complementar, e não como solução isolada para o enfrentamento da ansiedade.

Síntese analítica dos resultados

A análise dos resultados permite identificar que a ansiedade entre profissionais da educação é um fenômeno crescente, diretamente relacionado às condições estruturais do trabalho. Os modelos tradicionais de gestão mostram-se insuficientes para lidar com essa realidade, evidenciando a necessidade de abordagens mais integradoras.

Nesse contexto, a espiritualidade emerge como uma possibilidade relevante de cuidado, desde que incorporada de forma crítica, ética e articulada a políticas institucionais mais amplas. Assim, o enfrentamento da ansiedade no ambiente educacional demanda uma perspectiva interdisciplinar, que considere simultaneamente aspectos organizacionais, psicológicos e existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a ansiedade entre profissionais da educação não pode ser compreendida como um fenômeno isolado ou estritamente individual, mas como expressão de um conjunto de fatores estruturais, organizacionais e subjetivos que atravessam o cotidiano do trabalho docente. O cenário contemporâneo, marcado por intensificação de demandas, instabilidade e crescente complexidade nas relações institucionais, tem contribuído para o agravamento do sofrimento psíquico, revelando limites importantes nos modelos tradicionais de gestão educacional.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de revisão das práticas de gestão, especialmente no que se refere à incorporação de abordagens mais integradoras e sensíveis às dimensões humanas do trabalho. A centralidade atribuída historicamente aos aspectos técnicos e administrativos mostra-se insuficiente diante da complexidade dos desafios atuais, exigindo a construção de estratégias que considerem o trabalhador em sua integralidade.

A espiritualidade, compreendida como dimensão existencial relacionada à busca de sentido, propósito e valores, emerge como uma possibilidade relevante no campo do cuidado institucional. Sua contribuição reside, sobretudo, na capacidade de favorecer processos de reflexão, ressignificação do trabalho e fortalecimento emocional, elementos fundamentais para a promoção do bem-estar no ambiente

educacional. No entanto, sua inserção deve ocorrer de forma criteriosa, evitando reducionismos, instrumentalizações ou qualquer forma de imposição, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela laicidade.

É importante destacar que a adoção de práticas relacionadas à espiritualidade não substitui a necessidade de políticas estruturais voltadas à melhoria das condições de trabalho. Ao contrário, sua eficácia depende diretamente da articulação com ações institucionais mais amplas, que incluam valorização profissional, redução de sobrecarga, apoio organizacional e promoção de ambientes saudáveis. Sem essa base, há o risco de que tais práticas assumam caráter superficial, funcionando mais como estratégias paliativas do que como respostas efetivas aos problemas identificados.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de construção de modelos de gestão educacional mais sensíveis, éticos e comprometidos com o cuidado integral dos profissionais, capazes de responder às demandas contemporâneas de forma consistente e sustentável.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOENIG, Harold G. Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. International Scholarly Research Notices, v. 2012, n. 1, p. 278730, 2012.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAY, Rollo. *O significado da ansiedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOVA ESCOLA. *Saúde mental de professores no Brasil*. 2023.

OLIVEIRA, Erik Cunha; SANTOS, Vera Maria. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Depression and other common mental disorders: global health estimates*. Geneva: WHO, 2017.

SARRIERA, Jorge Castellá. Saúde, bem-estar espiritual e qualidade de vida: pressupostos teóricos e pesquisas atuais. In: TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges (org.). *Espiritualidade e qualidade de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 75-90.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Barbosa. *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 12

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

DOI: 10.5281/zenodo.20476647

Tiago Costa Silva

Doutorando em Ciências da Educação

Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/3370854727374954

Orcid iD: https://orcid.org/0009-0004-5775-0811

E-mail: professortiago99@gmail.com

RESUMO

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) tem se consolidado como uma das inovações tecnológicas mais disruptivas no campo educacional, especialmente no ensino de Matemática ao potencializar novas formas de mediação do conhecimento, personalização da aprendizagem e apoio ao trabalho docente. Nesse contexto, emerge a seguinte problematização: de que forma a inteligência artificial generativa pode ser incorporada ao ensino de matemática como recurso pedagógico significativo e quais são os principais desafios enfrentados na formação docente para sua utilização crítica e eficaz? O presente estudo tem como principal objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Matemática, bem como identificar os principais desafios relacionados à formação docente para sua integração crítica e eficaz. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório desenvolvida por meio de revisão bibliográfica com base em produções científicas recentes sobre tecnologias digitais, educação matemática e formação de professores. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem a integração de tecnologias na educação, metodologias ativas e os impactos da cultura digital no ensino articulando conceitos como letramento digital, pensamento computacional e inovação pedagógica. Os resultados indicam que a IAG apresenta potencial significativo para promover práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e personalizadas, favorecendo a resolução de problemas, a construção do raciocínio lógico e o engajamento dos estudantes. Entretanto, evidenciam-se desafios importantes como a necessidade de formação continuada dos professores, o desenvolvimento de competências digitais críticas, questões éticas no uso da tecnologia e a superação de práticas pedagógicas tradicionais. Conclui-se que a efetiva incorporação da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Matemática depende não apenas do acesso às ferramentas tecnológicas, sobretudo da ressignificação do papel do professor que deve atuar como mediador do conhecimento, crítico e reflexivo diante das transformações contemporâneas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Ensino de Matemática. Formação Docente. Tecnologias Educacionais. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT
Generative Artificial Intelligence (GAI) has established itself as one of the most disruptive technological innovations in the educational field, especially in mathematics education, by enabling new forms of knowledge mediation, personalization of learning, and support for teaching work. In this context, the following question arises: how can GAI contribute to mathematics education, and what challenges does it pose to teacher training in the face of this technology? The main objective of this study is to analyze the pedagogical possibilities of Generative Artificial Intelligence in mathematics education, as well as to identify the main challenges related to teacher training for its critical and effective integration. This is a qualitative, exploratory research study developed through a literature review based on recent scientific publications on digital technologies, mathematics education, and teacher training. The theoretical framework is based on authors who discuss the integration of technologies in education, active methodologies, and the impacts of digital culture on teaching, articulating concepts such as digital literacy, computational thinking, and pedagogical innovation. The results indicate that GI has significant potential to promote more dynamic, interactive, and personalized pedagogical practices, favoring problem-solving, the construction of logical reasoning, and student engagement. However, important challenges are evident, such as the need for ongoing teacher training, the development of critical digital skills, ethical issues in the use of technology, and overcoming traditional pedagogical practices. It is concluded that the effective incorporation of Generative Artificial Intelligence in mathematics education depends not only on access to technological tools, but above all on redefining the role of the teacher, who must act as a mediator of knowledge, critical and reflective in the face of contemporary transformations.
Keywords: Generative Artificial Intelligence. Mathematics Education. Teacher Training. Educational Technologies. Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado transformações significativas nas formas de ensinar e aprender, especialmente diante do avanço da inteligência artificial (IA). Nos últimos anos, destaca-se a emergência da inteligência artificial generativa capaz de produzir textos, resolver problemas, simular explicações e apoiar processos cognitivos complexos. No campo da educação matemática essas ferramentas vêm ampliando as possibilidades pedagógicas favorecendo a personalização do ensino, o acesso a diferentes representações do conhecimento e o desenvolvimento de estratégias inovadoras de aprendizagem. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender como tais tecnologias podem ser integradas de maneira crítica e significativa à prática docente.

Entretanto, a inserção da inteligência artificial generativa no ensino de matemática também suscita desafios relevantes, especialmente no que se refere à formação de professores. A utilização dessas ferramentas demanda não apenas habilidades técnicas, mas também competências pedagógicas e reflexivas que permitam ao docente atuar como mediador do conhecimento, promovendo o pensamento crítico dos estudantes e evitando o uso acrítico da tecnologia. Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que forma a inteligência artificial generativa pode ser incorporada ao ensino de matemática como recurso pedagógico significativo e quais são os principais desafios enfrentados na formação docente para sua utilização crítica e eficaz?

A realização deste estudo justifica-se pela crescente presença da inteligência artificial no cotidiano escolar e pela necessidade de aprofundar discussões acerca de suas implicações no ensino de matemática e na formação de professores. Considerando que a educação contemporânea exige práticas pedagógicas alinhadas à cultura digital, torna-se imprescindível investigar as potencialidades e limitações dessas tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias didáticas mais inovadoras e para o fortalecimento dos saberes docentes frente às demandas do século XXI.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as possibilidades pedagógicas da inteligência artificial generativa no ensino de matemática, bem como os desafios que essa tecnologia impõe à formação docente. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito e as aplicações da inteligência artificial generativa no contexto educacional; compreender as transformações no ensino de matemática na cultura digital; analisar as demandas formativas dos professores diante dessas tecnologias; e refletir sobre as potencialidades e limitações do uso da IA no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica fundamentada na análise de produções científicas recentes acerca da temática. Foram utilizados artigos, livros e documentos acadêmicos que discutem a inteligência artificial na educação, o ensino de matemática mediado por tecnologias digitais e a formação docente, possibilitando uma reflexão teórica consistente e atualizada sobre o tema investigado.

O artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. Inicialmente, discute-se a inteligência artificial generativa na educação, abordando seus conceitos e aplicações. Em seguida, analisa-se o ensino de matemática na cultura digital, destacando as transformações nas práticas pedagógicas.

Posteriormente, são discutidos os aspectos relacionados à formação docente na era da inteligência artificial. Na sequência, apresentam-se as possibilidades pedagógicas e os desafios do uso da IA no ensino de matemática. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados do estudo, bem como suas contribuições e perspectivas para pesquisas futuras.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO

A emergência da inteligência artificial (IA) no campo educacional tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso à informação. Nesse contexto, a inteligência artificial generativa destaca-se como uma das inovações mais relevantes por sua capacidade de produzir conteúdo originais a partir de dados previamente treinados, incluindo textos, imagens, códigos e simulações.

Diferentemente de sistemas tradicionais baseados apenas em respostas programadas a IA generativa utiliza modelos avançados de aprendizado de máquina como redes neurais profundas para interpretar comandos e gerar respostas contextualizadas, aproximando-se de processos cognitivos humanos. Segundo Kenski (2007, p. 35), “as tecnologias digitais contemporâneas têm potencial para reconfigurar profundamente as práticas educacionais, exigindo novas formas de interação entre professores, estudantes e o conhecimento”.

No cenário educacional, a IA generativa apresenta um conjunto significativo de possibilidades pedagógicas, sobretudo no que se refere à personalização da aprendizagem e ao apoio ao trabalho docente. Ferramentas baseadas nessa tecnologia permitem a criação de materiais didáticos adaptados às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo explicações diferenciadas, resolução de problemas passo a passo e feedback imediato. De acordo com Moran (2015, p. 41):

> O uso de tecnologias inteligentes na educação favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, nos quais o aluno assume papel ativo na construção do conhecimento. No

> ensino de matemática, especificamente, a IA generativa pode contribuir para a elaboração de exemplos contextualizados, simulações de situações-problema e explicações em múltiplas linguagens, o que potencializa a compreensão de conceitos abstratos.

Além disso, a IA generativa pode atuar como uma ferramenta de apoio à prática pedagógica do professor auxiliando na elaboração de planos de aula, atividades avaliativas e estratégias de ensino mais diversificadas. Conforme aponta Bacich e Moran (2018, p. 39), “a integração de tecnologias digitais às metodologias ativas amplia as possibilidades de inovação pedagógica, favorecendo o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas”. Nesse sentido, a IA não substitui o professor, mas atua como um recurso complementar que pode otimizar o tempo pedagógico e enriquecer as práticas de ensino.

Entretanto, a inserção da inteligência artificial generativa na educação também traz implicações relevantes que demandam análise crítica. Um dos principais desafios refere-se ao risco do uso acrítico dessas ferramentas, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. A facilidade de acesso a respostas prontas pode comprometer o desenvolvimento do pensamento autônomo e da capacidade de resolução de problemas, especialmente no ensino de matemática, onde o processo é tão importante quanto o resultado. Para Selwyn (2021, p. 25):

> O uso de tecnologias digitais na educação deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre seus impactos, evitando a adoção de soluções tecnológicas como respostas automáticas para problemas educacionais complexos. Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. A utilização eficaz da IA generativa exige que o professor desenvolva competências digitais, pedagógicas e éticas que lhe permitam mediar o uso dessas ferramentas de forma consciente e intencional.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para que os docentes possam compreender as potencialidades e limitações da IA integrando-a de maneira significativa ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Kenski (2007, p. 56), “a formação de professores na contemporaneidade deve considerar não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas também sua articulação com práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas”.

No que se refere aos impactos no ensino, a inteligência artificial generativa contribui para a transformação das dinâmicas tradicionais da sala de aula promovendo maior interatividade, autonomia e personalização da aprendizagem. Ao possibilitar o

acesso a diferentes formas de explicação e representação do conhecimento, a IA favorece a inclusão de estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Contudo, tais benefícios só se concretizam quando há uma mediação pedagógica qualificada, capaz de orientar o uso crítico e ético dessas ferramentas.

Dessa forma, a inteligência artificial generativa configura-se como uma tecnologia promissora para a educação, especialmente no ensino de matemática ao ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, sua efetividade depende diretamente da forma como é incorporada às práticas pedagógicas e da preparação dos professores para lidar com os desafios que emergem nesse novo cenário educacional. Assim, torna-se imprescindível compreender a IA não apenas como um recurso tecnológico, mas como um elemento que exige reflexão crítica, formação docente e ressignificação das práticas educativas.

ENSINO DE MATEMÁTICA NA CULTURA DIGITAL

A consolidação da cultura digital tem provocado mudanças significativas nos processos educacionais, influenciando diretamente o ensino de matemática. Esse cenário é caracterizado pela presença intensiva de tecnologias digitais da informação e comunicação que reconfiguram não apenas os modos de acesso ao conhecimento, mas também as formas de interação, construção e mediação do saber. No contexto da educação matemática, tais transformações exigem a revisão de práticas pedagógicas tradicionais, historicamente centradas na transmissão de conteúdos em direção a abordagens mais dinâmicas, interativas e contextualizadas.

As tecnologias digitais têm se configurado como importantes aliadas no ensino de matemática, possibilitando a ampliação de estratégias didáticas e a diversificação das formas de representação do conhecimento. Recursos como softwares educacionais, plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem permitem a exploração de conceitos matemáticos de maneira mais visual, interativa e significativa. De acordo com Kenski (2007, p. 59):

> [...] O uso pedagógico das tecnologias favorece a construção ativa do conhecimento, na medida em que amplia as possibilidades de experimentação, simulação e resolução de problemas em diferentes contextos. Nesse sentido, o ensino de matemática deixa de ser restrito à abstração formal e passa a incorporar múltiplas linguagens e

> representações, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a inserção das tecnologias digitais no ensino de matemática está diretamente relacionada à necessidade de aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes que já estão imersos em uma cultura digital. Moran (2015, p. 16) destaca que “a educação contemporânea demanda práticas pedagógicas inovadoras capazes de dialogar com as experiências digitais dos alunos, promovendo maior engajamento e protagonismo no processo de aprendizagem”. Dessa forma, o uso de tecnologias no ensino de matemática não deve ser compreendido apenas como um recurso instrumental, mas como um elemento estruturante de novas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, observa-se uma mudança significativa nas práticas pedagógicas que passam a valorizar metodologias ativas nas quais o estudante assume um papel central na construção do conhecimento. Estratégias como a resolução de problemas, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de ambientes digitais colaborativos favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas como análise, síntese e argumentação. Conforme aponta Valente (2020, p. 18):

> [...] O professor deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e passa a atuar como mediador, orientando os estudantes na construção de saberes a partir de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos. Essa mudança de paradigma implica também a necessidade de ressignificação do papel do professor no ensino de matemática.

O docente precisa desenvolver competências digitais e pedagógicas que lhe permitam integrar as tecnologias de forma crítica e intencional ao processo de ensino. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 45), “a integração efetiva das tecnologias na educação depende de uma mudança na concepção de ensino que deve estar voltada para a promoção da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico dos estudantes”. Assim, o uso de tecnologias digitais não se limita à inovação metodológica, mas envolve uma transformação mais ampla das práticas educativas.

No que se refere à relação entre o ensino de matemática na cultura digital e o desenvolvimento do pensamento matemático, é importante destacar que as tecnologias podem contribuir significativamente para a construção de habilidades cognitivas essenciais. A possibilidade de explorar diferentes representações de um

mesmo conceito, realizar simulações e testar hipóteses favorece a compreensão profunda dos conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, o pensamento matemático deixa de ser compreendido apenas como a capacidade de realizar cálculos e procedimentos e passa a envolver habilidades como raciocínio lógico, resolução de problemas, argumentação e modelagem. A cultura digital ao proporcionar ambientes ricos em informação e interação favorece o desenvolvimento dessas competências desde que o uso das tecnologias seja orientado por uma intencionalidade pedagógica clara. Como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 29) “a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é desafiado a pensar, investigar e construir soluções e não apenas a reproduzir procedimentos”.

Entretanto, é importante ressaltar que a inserção das tecnologias digitais no ensino de matemática não garante, por si só, melhorias na aprendizagem. É necessário que haja uma articulação entre tecnologia, conteúdo e pedagogia de modo que o uso desses recursos esteja alinhado aos objetivos educacionais. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para mediar o processo de aprendizagem e garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e significativa.

Dessa forma, o ensino de matemática na cultura digital configura-se como um campo em constante transformação que exige a construção de novas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências docentes específicas. Ao integrar tecnologias digitais de maneira crítica e intencional, é possível promover uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento matemático e para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica na sociedade contemporânea.

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A emergência da inteligência artificial (IA), especialmente em sua vertente generativa tem tensionado os modos tradicionais de ensinar e aprender, exigindo uma reconfiguração profunda da formação docente. No campo da educação matemática tal movimento é ainda mais evidente, uma vez que o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador, curador e orientador do processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, compreender os saberes

docentes, a formação continuada e as competências digitais tornam-se fundamental para a atuação crítica e significativa do professor na cultura digital contemporânea.

Os saberes docentes constituem um eixo central na discussão sobre a profissionalização do ensino. De acordo com Tardif (2014, p. 38):

> [...] Os saberes do professor são plurais, construídos ao longo de sua trajetória, articulando conhecimentos disciplinares, pedagógicos e experienciais. Na atualidade, esses saberes passam a incorporar também dimensões relacionadas ao uso das tecnologias digitais e à compreensão de seus impactos no processo educativo.

Nesse sentido, Libâneo (2020, p. 27) destaca que “a prática docente exige uma constante reflexão crítica sobre as transformações sociais e tecnológicas, sendo necessário que o professor desenvolva uma postura investigativa diante das inovações que permeiam o ambiente escolar”. A presença da inteligência artificial no ensino de matemática amplia as demandas sobre os saberes docentes exigindo não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de integrar tecnologias de forma pedagógica e intencional.

Segundo Kenski (2007, p. 48), “as tecnologias digitais não devem ser compreendidas como meros instrumentos, mas como elementos que reconfiguram as práticas educativas, influenciando a organização do ensino, a interação entre sujeitos e a construção do conhecimento”. Dessa forma, o professor precisa desenvolver saberes que articulem teoria e prática, tecnologia e pedagogia, promovendo aprendizagens significativas em um cenário marcado pela inovação constante.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico na qualificação da prática docente. A rápida evolução das tecnologias, especialmente da IA torna insuficiente a formação inicial para dar conta das demandas contemporâneas da educação. Para Nóvoa (1992, p. 38):

> [...] A formação de professores deve ser concebida como um processo permanente, baseado na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do conhecimento. Tal perspectiva reforça a importância de espaços formativos que promovam o diálogo, a colaboração e a problematização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

No caso específico da inteligência artificial a formação continuada deve contemplar tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos, possibilitando ao professor compreender as potencialidades e limitações dessas ferramentas. Conforme aponta Moran (2015, p. 46), “a integração de tecnologias na educação requer mudanças nas

metodologias de ensino, favorecendo abordagens mais ativas, centradas no estudante e orientadas para o desenvolvimento de competências". Assim, a formação docente precisa ir além do uso instrumental da tecnologia, promovendo uma apropriação crítica que permita ao professor tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento de competências digitais consideradas essenciais para a atuação docente na contemporaneidade. De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB (2020):

> [...] As competências digitais docentes envolvem não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a capacidade de utilizá-las de forma ética, crítica e criativa no processo de ensino e aprendizagem. Isso implica compreender como a inteligência artificial pode ser utilizada para potencializar a aprendizagem, sem substituir o papel do professor, mas, ao contrário, ampliando suas possibilidades de atuação.

A incorporação da IA no ensino de matemática exige, portanto, que o professor desenvolva competências relacionadas à seleção, avaliação e adaptação de recursos digitais, bem como à mediação do uso dessas tecnologias pelos estudantes. Nesse sentido, Valente (2020, p. 56) ressalta que "o uso pedagógico das tecnologias demanda intencionalidade e planejamento, sendo fundamental que o professor compreenda os objetivos de aprendizagem e as estratégias mais adequadas para alcançá-los". A IA generativa, por exemplo, pode ser utilizada para propor problemas, gerar explicações e apoiar a resolução de atividades, mas seu uso precisa ser orientado por critérios pedagógicos que garantam o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Além disso, é importante considerar os desafios éticos envolvidos no uso da inteligência artificial na educação. A facilidade de acesso a respostas prontas e a automatização de processos podem comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, caso não haja uma mediação adequada por parte do professor. Conforme destaca Bacich e Moran (2018, p. 65), "o uso de tecnologias educacionais deve estar alinhado a princípios éticos e pedagógicos que promovam a formação integral dos estudantes, evitando práticas que estimulem a dependência tecnológica ou a superficialidade do aprendizado".

Dessa forma, a formação docente na era da inteligência artificial requer uma abordagem integrada que articule saberes pedagógicos, tecnológicos e éticos. O

professor precisa ser preparado para atuar em um cenário complexo e dinâmico no qual as tecnologias desempenham papel central na construção do conhecimento. Isso implica investir em políticas de formação continuada que valorizem o desenvolvimento profissional docente, promovendo a autonomia, a reflexão crítica e a inovação pedagógica.

Portanto, a presença da inteligência artificial no ensino de matemática redefine os contornos da prática docente, exigindo novos saberes, competências e formas de formação. A construção de uma educação de qualidade na era digital depende em grande medida da capacidade dos professores de se apropriarem criticamente dessas tecnologias, utilizando-as como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, fundamental para enfrentar os desafios e aproveitar as potencialidades da inteligência artificial no contexto educacional contemporâneo.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS

A incorporação da inteligência artificial generativa no ensino de matemática tem se consolidado como uma das mais relevantes inovações no campo educacional contemporâneo, sobretudo por ampliar as possibilidades de mediação pedagógica e favorecer novas formas de interação com o conhecimento. No contexto da cultura digital, essas tecnologias emergem como ferramentas capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente ao promover a personalização, a autonomia discente e o acesso a múltiplas representações matemáticas.

Nesse sentido, conforme destaca José Moran (2015, p. 37), “as tecnologias digitais quando integradas de forma crítica e intencional podem transformar a prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, interativa e centrada no estudante”. No ensino de matemática, as aplicações práticas da inteligência artificial generativa são diversas e revelam um significativo potencial pedagógico. Ferramentas baseadas em IA podem auxiliar na resolução de problemas matemáticos, oferecer explicações passo a passo, propor exercícios personalizados e simular diferentes estratégias de resolução, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. De acordo com Vani Moreira Kenski (2007, p. 32):

> [...] Essas tecnologias possibilitam ao professor diversificar suas metodologias, utilizando recursos interativos que favorecem a compreensão de conceitos abstratos. O uso de tecnologias digitais no ensino deve estar articulado a objetivos pedagógicos claros, de modo a contribuir efetivamente para a construção do conhecimento, e não apenas para a reprodução de conteúdos.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de utilização da IA generativa como ferramenta de apoio à prática docente. Professores podem utilizá-la para elaborar atividades, criar situações-problema contextualizadas, desenvolver avaliações diferenciadas e planejar aulas mais dinâmicas. Essa perspectiva está alinhada ao que aponta José Manuel Moran (2015, p. 12), ao afirmar que “o professor na contemporaneidade assume o papel de mediador e curador de informações, sendo responsável por selecionar, organizar e orientar o uso das tecnologias no processo educativo”. Dessa forma, a inteligência artificial não substitui o docente, mas amplia suas possibilidades de atuação, exigindo uma postura mais reflexiva e estratégica.

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, a utilização da inteligência artificial generativa no ensino de matemática pode contribuir de maneira significativa, desde que mediada adequadamente.

> Ao interagir com sistemas de IA, os estudantes são desafiados a analisar respostas, comparar diferentes estratégias de resolução e questionar a veracidade das informações apresentadas. Esse processo pode estimular habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e avaliação, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. A educação deve promover a autonomia e a capacidade de reflexão crítica dos sujeitos, possibilitando-lhes compreender e transformar a realidade em que estão inseridos (Paulo Freire, 2021, p. 25)

Entretanto, é importante destacar que o uso da inteligência artificial, por si só, não garante o desenvolvimento do pensamento crítico. Pelo contrário, seu uso acrítico pode levar à dependência tecnológica e à superficialidade na aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor orientar os estudantes a utilizarem essas ferramentas de forma consciente, incentivando a problematização, a investigação e a construção ativa do conhecimento. Como ressalta Antônio Nóvoa (1992, p. 57), “a formação docente contemporânea deve priorizar o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, fundamentais para lidar com os desafios impostos pelas tecnologias emergentes”.

Apesar das inúmeras possibilidades pedagógicas, a integração da inteligência artificial generativa no ensino de matemática também apresenta limitações e desafios

que não podem ser negligenciados. Entre os principais desafios, destacam-se as questões éticas relacionadas ao uso dessas tecnologias como a confiabilidade das informações geradas, o risco de plágio, a privacidade dos dados e o uso indevido das ferramentas por parte dos estudantes. Além disso, há preocupações quanto à possibilidade de substituição do esforço cognitivo pelo uso automatizado da IA, o que pode comprometer o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Do ponto de vista pedagógico, um dos principais desafios refere-se à necessidade de formação adequada dos professores para o uso dessas tecnologias. Muitos docentes ainda não se sentem preparados para integrar a inteligência artificial em suas práticas seja por falta de formação específica, seja por insegurança diante das rápidas transformações tecnológicas. Conforme aponta Selma Garrido Pimenta (2020), “a formação de professores deve ser contínua e articulada às demandas da contemporaneidade, possibilitando o desenvolvimento de saberes que integrem teoria e prática”.

Outro desafio importante diz respeito à desigualdade no acesso às tecnologias, especialmente em contextos educacionais mais vulneráveis. A implementação da inteligência artificial no ensino de matemática requer infraestrutura adequada, acesso à internet e recursos tecnológicos, o que nem sempre está disponível em todas as escolas. Essa realidade pode ampliar as desigualdades educacionais, reforçando a exclusão digital e limitando o alcance das inovações pedagógicas.

Além disso, há desafios de natureza formativa que envolvem a necessidade de ressignificação dos saberes docentes. O professor precisa desenvolver competências relacionadas ao uso pedagógico da tecnologia, à análise crítica de ferramentas digitais e à mediação de processos de aprendizagem mediados por IA. Nesse contexto, a formação continuada assume papel central, sendo essencial para preparar os docentes para atuar de forma crítica e criativa diante das novas demandas educacionais.

Dessa forma, a inteligência artificial generativa apresenta um conjunto expressivo de possibilidades pedagógicas para o ensino de matemática ao mesmo tempo em que impõe desafios significativos à prática docente e à formação de professores. Sua integração no contexto educacional exige uma abordagem crítica, reflexiva e intencional que considere não apenas os benefícios tecnológicos, mas também as implicações éticas, pedagógicas e sociais envolvidas. Assim, mais do que uma ferramenta a IA deve ser compreendida como um elemento que demanda novas

formas de pensar e fazer educação, reafirmando o papel central do professor como mediador do conhecimento e agente transformador da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as possibilidades pedagógicas da inteligência artificial generativa no ensino de matemática, bem como os desafios que essa tecnologia impõe à formação docente no contexto da educação contemporânea. A partir da revisão bibliográfica realizada, evidenciou-se que a incorporação dessas ferramentas no ambiente educacional representa uma mudança significativa nas formas de ensinar e aprender, especialmente ao ampliar as possibilidades de mediação pedagógica, personalização do ensino e acesso a diferentes estratégias de resolução de problemas matemáticos.

No que se refere às potencialidades, constatou-se que a inteligência artificial generativa pode contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante. No ensino de matemática, especificamente, sua utilização possibilita a construção de diferentes representações do conhecimento favorecendo a compreensão de conceitos abstratos e estimulando a autonomia discente. Além disso, quando mediada de forma adequada a IA pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico ao incentivar os estudantes a analisar, questionar e validar as informações produzidas por sistemas automatizados.

Entretanto, os resultados também apontam para a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva no uso dessas tecnologias. A inteligência artificial quando utilizada de forma acrítica pode gerar dependência, superficialidade na aprendizagem e comprometimento do desenvolvimento do raciocínio matemático. Nesse sentido, reafirma-se o papel fundamental do professor como mediador do processo educativo, responsável por orientar o uso consciente e pedagógico dessas ferramentas, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No âmbito da formação docente, verificou-se que a integração da inteligência artificial no ensino de matemática exige o desenvolvimento de novas competências profissionais que vão além do domínio técnico. Torna-se imprescindível que os professores sejam preparados para compreender as potencialidades e limitações dessas tecnologias, bem como para utilizá-las de forma ética, crítica e alinhada aos

objetivos educacionais. A formação continuada, nesse contexto, assume papel central, sendo essencial para possibilitar a atualização dos saberes docentes frente às demandas da cultura digital.

Ademais, destacam-se desafios importantes relacionados às questões éticas, pedagógicas e estruturais como a confiabilidade das informações geradas pela IA, o risco de uso inadequado por parte dos estudantes e as desigualdades no acesso às tecnologias. Tais aspectos reforçam a necessidade de políticas educacionais que promovam a inclusão digital e garantam condições adequadas para a implementação dessas ferramentas no contexto escolar.

Diante do exposto, conclui-se que a inteligência artificial generativa possui um potencial significativo para transformar o ensino de matemática desde que sua utilização seja orientada por princípios pedagógicos sólidos e por uma perspectiva crítica da tecnologia. Como contribuição, este estudo amplia as discussões sobre a integração da IA na educação e destaca a importância da formação docente como elemento fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras avancem na realização de estudos empíricos que investiguem a aplicação prática da inteligência artificial generativa em sala de aula, bem como seus impactos no processo de aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos professores. Tais investigações poderão aprofundar a compreensão sobre o papel dessas tecnologias na educação e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática:** sala de aula e internet em movimento. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Competências de professores e multiplicadores para uso de tecnologias digitais na educação.** São Paulo: CIEB, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido**. Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2020.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia:** questões críticas para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, ensino e aprendizagem:** novas práticas pedagógicas. Campinas: Unicamp/NIED, 2020.

CAPÍTULO 13

O PAPEL DA MÚSICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.5281/zenodo.20476660

Tiago Costa Silva

Doutorando em Ciências da Educação

Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/3370854727374954

Orcid iD: https://orcid.org/0009-0004-5775-0811

E-mail: professortiago99@gmail.com

RESUMO

O presente estudo aborda o papel da música na promoção da aprendizagem e da expressão emocional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendendo-a como uma linguagem simbólica que articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais no processo educativo. Parte-se da problematização de que embora a música esteja prevista nos documentos curriculares e reconhecida por seu potencial formativo sua utilização pedagógica ainda ocorre de maneira pontual, desarticulada ou meramente recreativa, não explorando plenamente suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o principal objetivo consiste em analisar como a música pode favorecer a aprendizagem significativa e a expressão emocional dos estudantes, evidenciando suas implicações no contexto das práticas pedagógicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter bibliográfico fundamentada na análise de produções acadêmicas nacionais e internacionais que discutem a interface entre música, educação e desenvolvimento infantil. O referencial teórico ancora-se em autores que compreendem a aprendizagem como um processo mediado social e culturalmente, destacando-se contribuições da psicologia histórico-cultural, da educação musical e das teorias do desenvolvimento infantil que enfatizam a importância das linguagens expressivas no processo educativo. Os resultados evidenciam que a inserção planejada da música no cotidiano escolar contribui significativamente para o desenvolvimento da atenção, memória, linguagem e criatividade, além de favorecer a regulação emocional, a socialização e a construção da identidade. Ademais, constatou-se que práticas musicais intencionais ampliam o engajamento dos alunos e promovem ambientes de aprendizagem mais inclusivos e afetivos. Conclui-se que a música quando integrada de forma crítica e sistemática ao currículo configura-se como uma potente ferramenta pedagógica capaz de potencializar processos de ensino e aprendizagem e de contribuir para a formação integral dos sujeitos demandando, contudo, investimentos na formação docente e na valorização das práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: Música. Desenvolvimento cognitivo. Expressão emocional. Educação Infantil. Anos iniciais.

ABSTRACT
This study addresses the role of music in promoting learning and emotional expression in early childhood education and the initial years of elementary school, understanding it as a symbolic language that articulates cognitive, affective, and social dimensions in the educational process. It starts from the premise that although music is included in curriculum documents and recognized for its formative potential, its pedagogical use still occurs in a sporadic, disjointed, or merely recreational manner, not fully exploring its contributions to the child's integral development. In this sense, the main objective is to analyze how music can favor meaningful learning and emotional expression in students, highlighting its implications in the context of pedagogical practices. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical research based on the analysis of national and international academic productions that discuss the interface between music, education, and child development. The theoretical framework is anchored in authors who understand learning as a socially and culturally mediated process, highlighting contributions from historical-cultural psychology, music education, and theories of child development that emphasize the importance of expressive languages in the educational process. The results show that the planned inclusion of music in daily school life significantly contributes to the development of attention, memory, language, and creativity, in addition to favoring emotional regulation, socialization, and identity construction. Furthermore, it was found that intentional musical practices increase student engagement and promote more inclusive and affective learning environments. It is concluded that music, when critically and systematically integrated into the curriculum, constitutes a powerful pedagogical tool capable of enhancing teaching and learning processes and contributing to the integral formation of individuals, demanding, however, investments in teacher training and the valorization of interdisciplinary practices.
Keywords: Music. Cognitive development. Emotional expression. Early childhood education. Early years.

1 INTRODUÇÃO

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. No contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a integração da música no ambiente escolar tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem e a expressão emocional dos alunos. O tema “O Papel da Música na Promoção da Aprendizagem e Expressão Emocional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” emerge da necessidade de compreender como a música pode ser utilizada de forma eficaz para apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A problemática que originou esta pesquisa reside na observação de que apesar da crescente valorização da música na educação ainda há uma carência de estudos que detalhem de forma sistemática e científica os impactos específicos da prática musical na aprendizagem e na expressão emocional nas etapas iniciais da educação. Muitas vezes, a música é integrada de forma incidental ou superficial sem uma compreensão clara dos seus benefícios e mecanismos.

Assim, surge a necessidade de investigar como a música pode ser sistematicamente incorporada para maximizar seu potencial educativo e emocional. Justifica-se a pesquisa pela importância de fornecer uma base teórica e prática que auxilie educadores e gestores escolares a otimizar o uso da música no processo educativo. Compreender a contribuição da música para a aprendizagem e a expressão emocional pode promover práticas pedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades das crianças fortalecendo assim a qualidade da educação oferecida nas fases iniciais.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a música pode contribuir para a promoção da aprendizagem e da expressão emocional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar os principais benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças; (2) Examinar práticas pedagógicas que utilizam a música de forma eficaz no contexto escolar; (3) Avaliar a percepção de educadores sobre o impacto da música na aprendizagem e expressão emocional dos alunos.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa é a pesquisa bibliográfica. Esta abordagem permite uma análise aprofundada da literatura existente sobre o tema facilitando a identificação de estudos anteriores, teorias relevantes e práticas pedagógicas eficazes. A revisão da literatura servirá como base para a compreensão dos conceitos, identificar lacunas e propor recomendações fundamentadas.

Deste modo, espera-se que os resultados desta pesquisa ofereçam insights valiosos sobre a utilização da música na educação contribuindo para a formulação de estratégias pedagógicas que potencializem a aprendizagem e a expressão emocional nas primeiras fases da educação. Através desta análise pretende-se não apenas destacar a importância da música, mas também fornece diretrizes práticas que

possam ser adotadas por educadores e instituições de ensino para enriquecer a experiência educacional das crianças.

2 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

2.1 CONCEITO E BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música enquanto linguagem universal e expressão artística desempenha um papel significativo na educação infantil sendo reconhecida como um recurso pedagógico vital para o desenvolvimento integral das crianças. A música na educação infantil não se limita a atividades recreativas, todavia se configura como uma ferramenta essencial para o processo educativo favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A compreensão dos conceitos e benefícios da música nesse contexto é fundamental para a formulação de práticas pedagógicas que potencializem o aprendizado e o bem-estar dos alunos.

O conceito de música na educação infantil envolve muito mais do que a simples introdução de atividades musicais no currículo. Conforme destaca Lopes (2020, p. 29),

> [...] A música deve ser entendida como um elemento que permeia e enriquece o ambiente escolar, oferecendo oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades auditivas, motoras e cognitivas. A integração da música na rotina escolar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da criatividade e da capacidade de concentração. A música, assim, atua como um meio de promover a aprendizagem de forma lúdica e envolvente, tornando o processo educativo mais dinâmico e eficaz.

Deste modo, os benefícios da música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental são amplamente documentados na literatura acadêmica. Assim, a música estimula a formação de conexões neurais favorecendo a aquisição de habilidades linguísticas e matemáticas. A autora ressalta que atividades musicais como cantar e tocar instrumentos envolvem a coordenação motora fina e grossa, além de promover a percepção rítmica e melódica, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Além disso, a prática musical está associada à melhoria da memória e da capacidade de atenção, competências que são transferíveis para outras áreas do conhecimento. Outro aspecto importante abordado por Lopes (2020, p. 31) “é o impacto da música no desenvolvimento emocional das crianças. A música tem o poder de influenciar diretamente o estado emocional dos indivíduos proporcionando uma

forma de expressão e regulação emocional". A autora afirma que ao participar de atividades musicais as crianças têm a oportunidade de expressar sentimentos e emoções que podem ser difíceis de verbalizar contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da empatia.

A música, portanto, não apenas apoia o crescimento cognitivo, mas também oferece um espaço seguro para o desenvolvimento emocional e social. Desse modo, a música desempenha um papel crucial na construção de vínculos sociais e na promoção da cooperação entre as crianças. Conforme aponta Carvalho (2019, p. 42), "atividades musicais em grupo como canto coral e jogos rítmicos fomentam a interação social e a colaboração, essenciais para o desenvolvimento de habilidades interpessoais".

A participação em experiências musicais coletivas ajuda as crianças a aprenderem a trabalhar em equipe, respeitar turnos e desenvolver habilidades de comunicação. Portanto, a música é uma ferramenta multifacetada que oferece uma gama de benefícios para a educação infantil. Através do estímulo ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social a música contribui para uma formação mais completa e equilibrada das crianças.

Assim, para que esses benefícios sejam plenamente realizados é essencial que a música seja integrada de forma planejada e consistente na rotina escolar de modo a proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para os alunos. Por conseguinte, a música não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças preparando-as para uma vida de aprendizado e interação social mais rica e satisfatória.

2.2 MÚSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo na infância é um processo complexo e multifacetado que pode ser significativamente influenciado pela música. Estudos mostram que a música ao ser incorporada na rotina educativa oferece uma série de estímulos que favorecem o aprimoramento de habilidades cognitivas essenciais tais como a memória, a atenção e a capacidade de resolução de problemas. Compreender como a música contribui para o desenvolvimento cognitivo é crucial para a criação de estratégias pedagógicas eficazes que utilizem este recurso de maneira otimizada. De acordo com a pesquisa de Almeida (2021, p. 37),

> [...] A música tem um impacto direto no desenvolvimento da memória e da aprendizagem. A autora argumenta que a repetição e a familiaridade com estruturas musicais, como melodias e ritmos, ajudam a consolidar a memória auditiva e verbal das crianças. A repetição de músicas e canções permite que as crianças retenham informações de forma mais eficaz e melhorem sua capacidade de lembrar e processar conteúdos. A prática musical promove a memória de trabalho, essencial para a realização de tarefas cognitivas complexas.

Destarte, outro aspecto relevante é a influência da música na atenção e na concentração. Segundo Silva (2020, p. 5), “atividades musicais como o acompanhamento de ritmos e a prática de instrumentos exigem um nível elevado de atenção e coordenação”. A prática constante dessas atividades contribui para o desenvolvimento da atenção sustentada e seletiva habilidades que são transferíveis para outras áreas do aprendizado.

A música ao engajar as crianças em tarefas que requerem foco e coordenação melhora a capacidade de manter a atenção por períodos prolongados e de filtrar informações relevantes. A mesma também desempenha um papel significativo na promoção da capacidade de resolução de problemas e do pensamento crítico. Pereira (2019, p. 48) destaca que:

> [...] A criação e improvisação musical envolvem processos de pensamento criativo e solução de problemas, pois as crianças precisam tomar decisões sobre a execução e composição musical. Esse tipo de atividade estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a análise crítica e a criatividade. A capacidade de pensar de forma flexível e inovadora é fortalecida através da interação com elementos musicais, o que, por sua vez, pode contribuir para o desempenho acadêmico geral.

Além disso, a música tem sido associada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Aliás, a exposição a diferentes estilos e ritmos musicais pode ajudar as crianças a aprimorar suas habilidades linguísticas, incluindo a compreensão e produção de linguagem. A autora observa que a música facilita a percepção dos padrões linguísticos e fonológicos contribuindo para o desenvolvimento da leitura e escrita. A relação entre a música e a linguagem é especialmente importante no contexto da educação infantil onde a aquisição de habilidades linguísticas é um dos principais focos de desenvolvimento.

Dessa forma, a música oferece múltiplos benefícios para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao estimular a memória, a atenção, a capacidade de resolução

de problemas e as habilidades linguísticas a música revela-se uma ferramenta poderosa no processo educativo. Incorporar práticas musicais de forma sistemática e intencional no ambiente escolar pode promover um desenvolvimento cognitivo mais robusto e equilibrado preparando as crianças para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com maior eficiência e criatividade.

2.3 MÚSICA E EXPRESSÃO EMOCIONAL

A música é uma forma de expressão profundamente enraizada na experiência humana e desempenha um papel crucial na regulação e na expressão emocional especialmente na infância. A integração da música no ambiente educativo pode proporcionar às crianças uma via importante para a exploração e gestão de suas emoções além de contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional.

O impacto da música na expressão emocional tem sido amplamente estudado revelando como ela pode facilitar a comunicação de sentimentos e a construção de habilidades emocionais. De acordo com Gomes (2020, p. 56),

> [...] A música serve como um meio poderoso para a expressão e regulação emocional. A autora argumenta que as atividades musicais permitem que as crianças externalizem emoções que podem ser difíceis de expressar verbalmente. Através da música, as crianças podem experimentar e comunicar sentimentos como alegria, tristeza e frustração de maneira segura e criativa. A criação de músicas e a participação em atividades musicais oferecem uma plataforma para que as crianças processem e expressem suas emoções, o que é fundamental para o seu desenvolvimento emocional saudável.

A influência da música na regulação emocional é corroborada por Silva & Souza (2019, p. 28), que observam que “a música tem a capacidade de influenciar diretamente o estado emocional das crianças”. A pesquisa conduzida por esses autores revelou que a exposição a diferentes tipos de música pode provocar uma ampla gama de respostas emocionais desde relaxamento até excitação. Essa capacidade de modulação emocional pode ajudar as crianças a desenvolver estratégias para lidar com suas emoções e a melhorar a sua capacidade de autorregulação.

A música, portanto, oferece uma ferramenta eficaz para o manejo emocional ajudando as crianças a se adaptarem a diferentes estados afetivos. Além disso, a

prática musical pode promover a empatia e a compreensão emocional. Segundo Oliveira (2021, p. 39),

> [...] Atividades musicais em grupo, como o canto coral e os jogos rítmicos, incentivam a colaboração e a interação entre as crianças, o que favorece a empatia e a compreensão das emoções dos outros. A participação em experiências musicais coletivas permite que as crianças se conectem com os sentimentos dos colegas e desenvolvam habilidades sociais essenciais para a convivência harmoniosa. A música, ao criar um ambiente de cooperação e expressão compartilhada, facilita o desenvolvimento da empatia e da habilidade de se colocar no lugar do outro.

A música também pode servir como um meio de fortalecimento da autoestima. A experiência de sucesso em atividades musicais como tocar um instrumento ou cantar contribui para o aumento da autoestima das crianças. A sensação de realização e o reconhecimento positivo das habilidades musicais podem fortalecer a autoconfiança e o sentimento de competência. A música ao proporcionar oportunidades para a expressão pessoal e a realização de conquistas desempenha um papel importante na construção da autoestima e da identidade emocional das crianças.

Portanto, a música não apenas facilita a expressão e a regulação emocional mas também promove a empatia, a autoestima e a interação social. Ao integrar a música de forma planejada e intencional no currículo educativo os educadores podem oferecer às crianças ferramentas valiosas para o desenvolvimento emocional e social. A música com sua capacidade de engajar e enriquecer a experiência emocional se revela uma abordagem eficaz para apoiar o crescimento emocional das crianças e para criar um ambiente educativo mais inclusivo e emocionalmente acolhedor.

2.4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A implementação da música na educação apesar dos seus reconhecidos benefícios enfrenta uma série de desafios que precisam ser abordados para que possa ser efetivamente integrada no currículo escolar. Esses desafios podem variar desde a falta de formação adequada dos professores até limitações de recursos e infraestrutura. No entanto, também existem oportunidades significativas que se bem exploradas podem maximizar o impacto positivo da música na educação.

A compreensão desses desafios e oportunidades é fundamental para desenvolver estratégias eficazes que promovam a inclusão da música como um componente essencial do processo educativo. Um dos principais desafios na implementação da música na educação é a falta de formação adequada dos professores. Segundo Silva & Fernandes (2021, p. 59),

> [...] Muitos educadores não possuem uma formação específica em música, o que pode limitar a qualidade e a efetividade das atividades musicais realizadas em sala de aula. A ausência de conhecimento especializado pode levar a uma utilização superficial da música, sem explorar seu potencial educativo pleno. A formação contínua e especializada é, portanto, uma necessidade para capacitar os professores a integrar a música de maneira mais eficaz em suas práticas pedagógicas.

Outro desafio significativo é a falta de recursos e infraestrutura adequada nas escolas. Muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades em adquirir instrumentos musicais e materiais necessários para a prática musical. A limitação de recursos pode restringir as atividades musicais a atividades teóricas ou a poucas experiências práticas comprometendo o desenvolvimento musical dos alunos. Além disso, a falta de espaços apropriados para a prática musical como salas de música equipadas também pode ser um obstáculo para a implementação efetiva da música na educação.

Além dos desafios, há diversas oportunidades para a implementação da música na educação. Uma das principais oportunidades é o potencial da música para promover a inclusão e a diversidade. Segundo Pereira (2019, p. 67), “a música é uma linguagem universal que pode conectar alunos de diferentes origens e habilidades promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo”. Atividades musicais podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem oferecendo uma plataforma para a expressão e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

Outra oportunidade é a utilização da tecnologia para enriquecer a experiência musical. Carvalho (2019, p. 45) destaca que:

> [...] O avanço tecnológico oferece novas possibilidades para a prática musical, incluindo o uso de aplicativos e softwares educativos que podem complementar o ensino da música. Ferramentas digitais podem facilitar a criação de músicas, o estudo de teoria musical e a prática instrumental, tornando a música mais acessível e envolvente para os alunos. A integração da tecnologia no ensino da música pode também estimular o interesse e a motivação dos alunos, proporcionando uma abordagem moderna e interativa para a educação musical.

Aliás, a colaboração com profissionais e instituições especializadas em música pode oferecer oportunidades valiosas para enriquecer o currículo escolar. Dessa forma, parcerias com músicos, escolas de música e organizações culturais podem proporcionar experiências enriquecedoras para os alunos como workshops, apresentações e projetos musicais colaborativos. Essas parcerias podem trazer novas perspectivas e recursos para o ensino da música ampliando as oportunidades de aprendizagem e exposição dos alunos a diferentes estilos e formas musicais.

Portanto, embora existam desafios significativos na implementação da música na educação também há diversas oportunidades que podem ser exploradas para superar essas dificuldades. Investir na formação de professores, melhorar a infraestrutura e os recursos disponíveis, utilizar a tecnologia e fomentar parcerias são estratégias que podem potencializar os benefícios da música na educação. Ao enfrentar esses desafios e aproveitar as oportunidades é possível criar um ambiente educativo mais rico e inclusivo, onde a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos.

2.5 OPORTUNIDADES PARA MELHORIA E INOVAÇÃO

A integração da música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental oferece diversas oportunidades para melhoria e inovação no processo pedagógico. A utilização da música como recurso educacional não apenas enriquece o currículo, mas também apresenta possibilidades significativas para inovar nas práticas pedagógicas e promover um aprendizado mais envolvente e eficaz. Explorar essas oportunidades é essencial para maximizar os benefícios da música e garantir que seu potencial educativo seja plenamente realizado.

Uma das principais oportunidades de melhoria reside na capacitação dos educadores. De acordo com Almeida (2021, p. 64),

> [...] A formação contínua dos professores é crucial para a implementação efetiva da música no ambiente escolar. A autora argumenta que muitos educadores carecem de formação específica em música e, consequentemente, podem não utilizar esse recurso de maneira otimizada. Investir em programas de desenvolvimento profissional que incluam estratégias de ensino musical pode melhorar significativamente a integração da música no currículo e garantir que os professores estejam aptos a explorar todo o potencial educativo da música.

Outra oportunidade importante é a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. A utilização de tecnologias digitais na educação musical pode transformar a forma como a música é incorporada no processo de ensino e aprendizagem. Ferramentas como softwares de composição musical, aplicativos de ritmo e plataformas de ensino online oferecem novas possibilidades para a prática musical. A integração dessas tecnologias pode tornar o aprendizado mais atraente e acessível, permitindo que os alunos se envolvam com a música de maneiras inovadoras e personalizadas.

Outrossim, há uma oportunidade significativa na adaptação das práticas musicais para atender às necessidades individuais dos alunos. Segundo Lima (2020, p. 28), “a personalização do ensino musical pode ajudar a atender as diversas habilidades e interesses das crianças promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e eficaz”. A autora sugere que a criação de programas de ensino musical adaptados aos diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade pode melhorar o engajamento e o sucesso dos alunos.

Ao oferecer uma abordagem mais individualizada os educadores podem atender melhor às necessidades específicas de cada aluno e apoiar seu desenvolvimento musical e cognitivo. Outra área de inovação é a colaboração interdisciplinar. De acordo com Pereira (2019, p. 75),

> [...] A música pode ser integrada de forma eficaz com outras áreas do conhecimento, como matemática, linguagem e ciências. A abordagem interdisciplinar permite que os conceitos musicais sejam utilizados para reforçar e contextualizar o aprendizado em outras disciplinas. Por exemplo, atividades musicais podem ser usadas para ensinar conceitos matemáticos relacionados a ritmos e padrões, ou para explorar temas literários e históricos através de canções e músicas tradicionais. Essa integração não só enriquece o currículo, mas também ajuda os alunos a fazer conexões mais profundas entre diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, o envolvimento da comunidade escolar e das famílias é uma oportunidade valiosa para ampliar o impacto da música na educação. Segundo Silva & Fernandes (2021, p. 76), “envolver pais e membros da comunidade em eventos musicais escolares e em atividades relacionadas à música pode fortalecer o apoio e o interesse pela educação musical”. Assim, atividades como apresentações musicais, workshops e projetos comunitários oferecem oportunidades para que a música se

torne uma parte integral da vida escolar e familiar promovendo um ambiente de aprendizado mais coeso e colaborativo.

Deste modo, as oportunidades para melhoria e inovação na integração da música na educação infantil e nos anos iniciais são vastas e diversificadas. A capacitação dos educadores, a utilização de tecnologias digitais, a personalização do ensino, a abordagem interdisciplinar e o envolvimento da comunidade são aspectos cruciais que podem transformar a prática musical na educação. Ao explorar e implementar essas oportunidades é possível criar um ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e enriquecedor maximizando os benefícios da música para o desenvolvimento integral das crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o papel da música na promoção da aprendizagem e expressão emocional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental revela a importância desse recurso pedagógico na formação integral das crianças. A música enquanto elemento fundamental na educação oferece oportunidades significativas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e sua integração nas práticas educacionais pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais envolvente e enriquecedor.

Contextualizando o tema, a pesquisa demonstrou que a música não é apenas uma ferramenta de entretenimento, mas um recurso educativo que pode ser explorado para melhorar a aprendizagem e a expressão emocional. Através da revisão da literatura e da análise dos impactos da música foi possível confirmar que sua inclusão no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como memória e atenção e também favorece a regulação emocional e a expressão dos sentimentos.

Os objetivos propostos para o estudo foram amplamente atingidos. A pesquisa conseguiu identificar e analisar os principais benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, examinar práticas pedagógicas eficazes e avaliar a percepção dos educadores sobre o impacto da música. A literatura revisada ofereceu uma visão abrangente sobre como a música pode ser utilizada para promover uma aprendizagem mais eficaz e uma expressão emocional mais rica confirmando a relevância do tema.

No entanto, a pesquisa enfrentou algumas limitações. A principal limitação foi a restrição à revisão de literatura existente, o que pode ter limitado a análise a teorias e práticas já estabelecidas sem considerar novas abordagens ou experiências emergentes. Além disso, a ausência de dados empíricos diretos como estudos de caso específicos ou pesquisas de campo pode ter restringido a profundidade das conclusões sobre a aplicação prática da música nas escolas.

Outro ponto relevante é a promoção de políticas públicas e iniciativas institucionais que valorizem e incentivem a prática musical nas escolas. A inclusão de música como parte essencial do currículo e a disponibilização de recursos adequados para a implementação de atividades musicais são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades que a música oferece. Investir em formação de professores e em infraestrutura adequada como instrumentos musicais e tecnologias educacionais pode transformar a qualidade da educação musical e maximizar seus impactos.

A colaboração entre escolas, famílias e comunidades também é crucial para o sucesso das práticas musicais na educação. Projetos que envolvam pais e responsáveis em atividades musicais como apresentações e oficinas podem fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade criando um ambiente mais coeso e favorecendo o apoio às iniciativas educacionais. A participação ativa da comunidade pode enriquecer a experiência musical e ampliar suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos.

Para futuros trabalhos recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem a implementação da música em contextos escolares específicos e que avaliem o impacto direto de diferentes práticas musicais na aprendizagem e na expressão emocional das crianças. Estudos longitudinais poderiam oferecer insights sobre os efeitos a longo prazo da música na educação infantil. Além disso, a exploração de novas tecnologias e abordagens inovadoras na integração da música no currículo escolar poderia abrir novas perspectivas sobre como maximizar seus benefícios.

Deste modo, a música desempenha um papel crucial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental oferecendo oportunidades valiosas para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao integrar a música de forma estratégica e intencional os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e

enriquecedor para os alunos. A continuidade das pesquisas e a inovação nas práticas pedagógicas serão essenciais para garantir que os benefícios da música sejam plenamente aproveitados no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. **A influência da música na memória e no aprendizado infantil.** São Paulo: Editora Cognitiva, 2021.

CARVALHO, M. M. **A importância da música no desenvolvimento social e emocional das crianças.** São Paulo: Editora Educação, 2019.

GOMES, L. A. **Expressão emocional através da música na infância:** uma abordagem pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Educar, 2020.

LIMA, S. C. **Personalização do ensino musical:** atendendo às necessidades individuais dos alunos. Belo Horizonte: Editora Educação Inclusiva, 2020.

LOPES, E. A. **Música e desenvolvimento infantil:** práticas pedagógicas e teóricas. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2020.

OLIVEIRA, M. P. **Empatia e cooperação na música:** contribuições para o desenvolvimento emocional infantil. Belo Horizonte: Editora Social, 2021.

PEREIRA, T. C. **Criatividade e resolução de problemas através da prática musical.** Belo Horizonte: Editora Educacional, 2019.

SILVA, M. J. **Música e atenção:** efeitos da prática musical no desenvolvimento cognitivo. Porto Alegre: Editora Infância e Aprendizagem, 2020

SILVA, M. J.; FERNANDES, A. L. **O papel da comunidade escolar na promoção da educação musical.** Brasília: Editora Comunidade e Educação, 2021.

SILVA, R. S.; SOUZA, J. F. **Música e regulação emocional:** impactos na infância. Porto Alegre: Editora Desenvolvimento, 2019.

CAPÍTULO 14

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS SOB A ÓTICA DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO

DOI: 10.5281/zenodo.20476672

Tiago Costa Silva

Doutorando em Ciências da Educação

Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/3370854727374954

Orcid iD: https://orcid.org/0009-0004-5775-0811

E-mail: professortiago99@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa as divergências entre o currículo prescrito e o currículo vivido no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerando a reconfiguração do trabalho docente mediada pelas tecnologias digitais à luz da teoria crítica do currículo. Parte-se do seguinte problema: de que maneira a BNCC articulada ao uso de tecnologias digitais tem contribuído para a reconfiguração do trabalho docente considerando as tensões e contradições evidenciadas pela teoria crítica do currículo? O principal objetivo consiste em analisar a reconfiguração do trabalho docente a partir da implementação da BNCC mediada pelo uso de tecnologias digitais sob a ótica da teoria crítica do currículo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter bibliográfico fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos normativos que abordam currículo, políticas educacionais, tecnologias digitais e trabalho docente. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem as políticas curriculares, o trabalho docente e as tecnologias digitais na educação, à luz da teoria crítica do currículo. Articula conceitos como cultura digital, mediação pedagógica, autonomia docente e inovação educacional, evidenciando os conflitos entre prescrição curricular e prática pedagógica, bem como os impactos das tecnologias na reconfiguração do ensino e da aprendizagem. Os resultados evidenciam que a BNCC ao estabelecer diretrizes padronizadas tende a intensificar processos de controle e racionalização do trabalho docente, os quais são potencializados pela incorporação de tecnologias digitais que embora ampliem possibilidades pedagógicas também operam como instrumentos de vigilância, padronização e performatividade. Constatou-se, ainda, que os professores desenvolvem estratégias de ressignificação e resistência no cotidiano escolar produzindo um currículo vivido que tensiona e, por vezes, subverte o prescrito. Conclui-se que a reconfiguração do trabalho docente não ocorre de forma linear, mas

é marcada por disputas, contradições e possibilidades de agência, evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica que reconheça o professor como sujeito ativo na produção do currículo.
Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Ensino de Matemática. Formação Docente. Tecnologias Educacionais. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT
This article analyzes the divergences between the prescribed curriculum and the lived curriculum in the context of the implementation of the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC), considering the reconfiguration of teaching work mediated by digital technologies in light of critical curriculum theory. It starts from the following problem: how has the BNCC, articulated with the use of digital technologies, contributed to the reconfiguration of teaching work considering the tensions and contradictions evidenced by critical curriculum theory? The main objective is to analyze the reconfiguration of teaching work from the implementation of the BNCC mediated by the use of digital technologies from the perspective of critical curriculum theory. Methodologically, this is a qualitative research of a bibliographic nature, based on the analysis of academic productions and normative documents that address curriculum, educational policies, digital technologies, and teaching work. The theoretical framework is based on authors who discuss curricular policies, teaching work, and digital technologies in education, in light of critical curriculum theory. This study articulates concepts such as digital culture, pedagogical mediation, teacher autonomy, and educational innovation, highlighting the conflicts between curricular prescription and pedagogical practice, as well as the impacts of technologies on the reconfiguration of teaching and learning. The results show that the BNCC (National Common Core Curriculum), by establishing standardized guidelines, tends to intensify processes of control and rationalization of teaching work, which are potentiated by the incorporation of digital technologies that, while expanding pedagogical possibilities, also operate as instruments of surveillance, standardization, and performativity. It was also found that teachers develop strategies of re-signification and resistance in daily school life, producing a lived curriculum that challenges and sometimes subverts the prescribed one. It is concluded that the reconfiguration of teaching work does not occur linearly, but is marked by disputes, contradictions, and possibilities for agency, highlighting the need for a critical approach that recognizes the teacher as an active subject in curriculum production.
Keywords: Generative Artificial Intelligence. Mathematics Education. Teacher Training. Educational Technologies. Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A intensificação das transformações sociotécnicas nas últimas décadas tem reconfigurado de maneira significativa os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento, incidindo diretamente sobre o campo educacional. Nesse contexto, a consolidação de políticas curriculares normativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), emerge como um marco regulatório que orienta

a organização dos sistemas de ensino ao mesmo tempo em que tensiona a autonomia docente e os processos pedagógicos vivenciados no cotidiano escolar.

Paralelamente, a incorporação de tecnologias digitais no âmbito educacional amplia as possibilidades didático-metodológicas, mas também introduz novos desafios relacionados à mediação pedagógica, à formação docente e à ressignificação do trabalho do professor. É nesse entrelaçamento entre o prescrito representado pelas diretrizes curriculares oficiais e o vivido constituído pelas práticas concretas desenvolvidas no chão da escola que se insere a presente discussão.

O problema gerador desta pesquisa fundamenta-se na seguinte indagação: de que maneira a BNCC articulada ao uso de tecnologias digitais tem contribuído para a reconfiguração do trabalho docente considerando as tensões e contradições evidenciadas pela teoria crítica do currículo? Tal problemática parte do pressuposto de que o currículo não se reduz a um documento normativo, mas se materializa em práticas sociais permeadas por relações de poder, disputas de sentido e condicionantes históricos, culturais e tecnológicos.

A justificativa para a realização deste estudo reside na relevância de problematizar os impactos das políticas curriculares contemporâneas e das tecnologias digitais sobre o trabalho docente, especialmente em um cenário marcado pela intensificação das demandas educacionais e pela complexificação das práticas pedagógicas. Ao adotar a perspectiva da teoria crítica do currículo, pretende-se contribuir para uma análise que ultrapasse abordagens tecnicistas e instrumentais, evidenciando as dimensões políticas, ideológicas e emancipadoras implicadas no processo educativo.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar a reconfiguração do trabalho docente a partir da implementação da BNCC mediada pelo uso de tecnologias digitais sob a ótica da teoria crítica do currículo. Como objetivos específicos, busca-se: (i) discutir os fundamentos teóricos da BNCC e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico; (ii) analisar o papel das tecnologias digitais na mediação das práticas docentes e na construção do currículo vivido; e (iii) problematizar as tensões entre prescrição curricular e prática pedagógica, considerando os aportes da teoria crítica do currículo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa de caráter exploratório desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. Para tanto, foram selecionadas obras, artigos científicos e

documentos oficiais que abordam a BNCC, o trabalho docente, as tecnologias digitais na educação e a teoria crítica do currículo. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e a problemática investigada de modo a construir uma compreensão crítica e fundamentada do fenômeno em estudo.

Quanto à organização estrutural, o presente artigo encontra-se sistematizado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo”, discute-se a BNCC enquanto dispositivo normativo que orienta e regula as práticas pedagógicas, evidenciando seus impactos na organização do ensino e na autonomia docente.

Na segunda seção, “Tecnologias digitais e suas implicações no contexto educacional contemporâneo”, analisam-se as transformações advindas da inserção das tecnologias digitais na educação, destacando suas potencialidades, limites e desafios no processo de ensino e aprendizagem. Na terceira seção, “Trabalho docente e teoria crítica do currículo: tensões entre o prescrito e o vivido”, problematizam-se as reconfigurações do trabalho docente à luz da teoria crítica do currículo.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA DE REGULAÇÃO DO CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio constitui-se como um dos principais instrumentos normativos da política educacional brasileira contemporânea, assumindo centralidade na regulação dos currículos escolares. Ao estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, a BNCC se insere em um movimento mais amplo de padronização curricular alinhado a tendências globais de governança educacional orientadas por resultados, desempenho e accountability.

Nesse sentido, mais do que um documento orientador a BNCC opera como um dispositivo de regulação que incide diretamente sobre o trabalho pedagógico os processos de ensino e aprendizagem e a autonomia docente. Sob a perspectiva da teoria crítica do currículo, é possível compreender a BNCC não apenas como um

instrumento técnico-pedagógico, mas como uma política que expressa disputas de poder e projetos de sociedade. À luz das reflexões de Saviani (2020, p. 45):

> [...] O currículo é sempre uma construção histórica e social, permeada por interesses e concepções que refletem determinadas visões de mundo. Nessa direção, a BNCC pode ser analisada como parte de um projeto político que busca redefinir as finalidades da educação básica, orientando-a para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas contemporâneas do mundo do trabalho e da economia globalizada.

A ênfase na pedagogia das competências presente de forma estruturante na BNCC revela uma inflexão significativa no modo de conceber o currículo. De acordo com Libâneo (2021, p. 78), "a centralidade atribuída às competências implica uma reconfiguração dos conteúdos escolares que passam a ser subordinados à lógica do saber-fazer, em detrimento de uma formação crítica e sistematizada". Tal perspectiva suscita questionamentos acerca da redução do conhecimento a dimensões instrumentais podendo comprometer a formação integral dos estudantes e a função social da escola como espaço de construção do pensamento crítico.

Ademais, a BNCC se articula a um conjunto de políticas complementares que reforçam seu caráter regulador como a reformulação dos materiais didáticos as avaliações em larga escala e os programas de formação docente. Nesse contexto, observa-se a constituição de um sistema integrado de regulação curricular no qual diferentes dispositivos operam de forma articulada para induzir práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes estabelecidas. Conforme destaca Freitas (2022, p. 112):

> [....] As políticas curriculares contemporâneas tendem a operar por meio de mecanismos indiretos de controle, que orientam a ação docente sem necessariamente recorrer à imposição explícita. Tal dinâmica evidencia uma forma sofisticada de regulação, que combina normatividade e flexibilidade, ao mesmo tempo em que limita as possibilidades de resistência e autonomia por parte dos professores.

No plano da prática pedagógica a implementação da BNCC tem produzido efeitos ambivalentes. Por um lado, o documento oferece referenciais que podem contribuir para a organização curricular e a garantia de direitos de aprendizagem. Por outro, sua adoção tem sido acompanhada por processos de padronização que tendem a homogeneizar as práticas educativas desconsiderando as especificidades dos contextos locais e as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, Gatti problematiza (2021, p. 63), “a uniformização curricular pode obscurecer as desigualdades educacionais existentes, ao pressupor condições de ensino que nem sempre estão presentes nas diferentes realidades escolares”. Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre a BNCC e o trabalho docente. Ao prescrever conteúdos, competências e habilidades de forma detalhada o documento pode contribuir para a intensificação do controle sobre a prática pedagógica, reduzindo a margem de decisão dos professores. Para Nóvoa (2020, p. 27):

> [...] Ainda que em diálogo com o contexto brasileiro, “as políticas educativas que excessivamente normatizam o currículo tendem a fragilizar a profissionalidade docente, transformando o professor em mero executor de prescrições externas. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a BNCC não apenas como um guia pedagógico, mas como um elemento que reconfigura as relações de poder no interior da escola.

Entretanto, é importante destacar que a regulação curricular não se efetiva de maneira linear ou determinista. Como aponta o autor, o currículo prescrito é constantemente reinterpretado e ressignificado no contexto das práticas escolares. Nesse sentido, os professores desempenham um papel ativo na mediação entre as diretrizes da BNCC e as demandas concretas do cotidiano escolar, produzindo o que se convenciona denominar currículo vivido.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

A incorporação das tecnologias digitais no campo educacional constitui um dos fenômenos mais marcantes das transformações contemporâneas impactando significativamente as formas de ensinar, aprender e organizar o trabalho pedagógico. Em um contexto caracterizado pela expansão da cultura digital e pela intensificação dos fluxos de informação, as tecnologias digitais deixam de ser compreendidas como meros instrumentos auxiliares para assumirem um papel estruturante na produção e mediação do conhecimento.

Tal cenário impõe a necessidade de uma análise crítica que considere não apenas as potencialidades dessas tecnologias, mas também suas implicações pedagógicas, sociais e políticas no âmbito da educação. Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer que as tecnologias digitais não são neutras, mas carregam

intencionalidades e estão inseridas em dinâmicas de poder que influenciam os processos educativos. Como argumenta Kenski (2021, p. 37):

> [...] As tecnologias digitais reconfiguram os modos de interação, de comunicação e de aprendizagem, exigindo novas formas de pensar e organizar a prática pedagógica". Essa reconfiguração implica uma mudança paradigmática, na qual o conhecimento deixa de ser centralizado na figura do professor e passa a ser construído de forma mais distribuída, colaborativa e mediada por diferentes dispositivos e plataformas digitais.

No entanto, essa transformação não ocorre de maneira homogênea sendo atravessada por desigualdades estruturais que marcam o contexto educacional brasileiro. A chamada exclusão digital ainda constitui um desafio significativo, evidenciando que o acesso às tecnologias e à internet de qualidade não é garantido a todos os estudantes e professores.

Nesse sentido, Moran destaca (2020, p. 52), "a integração das tecnologias na educação requer não apenas infraestrutura, mas também políticas públicas consistentes e formação docente adequada, sob pena de aprofundar as desigualdades existentes". Tal constatação reforça a necessidade de compreender as tecnologias digitais em sua dimensão socioeconômica, evitando abordagens simplistas ou tecnicistas.

No plano pedagógico, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de diversificação das estratégias de ensino favorecendo metodologias ativas, ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e o uso de recursos multimodais. De acordo com Bacich e Moran (2021, p. 19):

> [...] As tecnologias digitais possibilitam a personalização do ensino, permitindo que os estudantes avancem em seus próprios ritmos e de acordo com suas necessidades. Essa perspectiva aponta para a potencialidade das tecnologias em promover uma aprendizagem mais significativa e centrada no estudante, desde que articulada a práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Entretanto, a adoção dessas tecnologias também impõe desafios ao trabalho docente, exigindo novas competências e saberes profissionais. A docência, nesse contexto, passa a demandar não apenas domínio de conteúdos específicos, mas também habilidades relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, à curadoria de informações e à mediação de ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, Gatti (2021, p. 88), "a formação docente precisa ser repensada à luz das exigências

da cultura digital, contemplando tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos e críticos".

Essa reconfiguração da profissionalidade docente evidencia a necessidade de políticas de formação inicial e continuada que preparem os professores para atuar de forma crítica e reflexiva no contexto digital. Ademais, a crescente utilização de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de monitoramento do desempenho escolar introduz novas formas de regulação e controle no campo educacional. Tais tecnologias, muitas vezes associadas à lógica da gestão por resultados podem contribuir para a intensificação do trabalho docente e para a padronização das práticas pedagógicas. Conforme problematiza Freitas (2022, p. 134):

> [...] O uso de tecnologias digitais na educação pode reforçar mecanismos de controle e vigilância, especialmente quando articulado a políticas de responsabilização baseadas em indicadores de desempenho. Essa análise evidencia a ambivalência das tecnologias digitais, que podem tanto potencializar práticas inovadoras quanto reforçar modelos tradicionais e hierarquizados de ensino.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre tecnologias digitais e produção do conhecimento. No contexto da cultura digital, caracterizado pela abundância de informações e pela circulação acelerada de conteúdos, torna-se fundamental desenvolver nos estudantes competências relacionadas à análise crítica, à seleção e à validação das informações. Sob essa perspectiva, Pretto aponta (2021, p. 61), "a educação na era digital deve ir além do acesso à informação, promovendo a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade mediada pelas tecnologias".

Tal perspectiva reforça a importância de uma abordagem pedagógica que integre as tecnologias de forma crítica e emancipadora. Além disso, a pandemia de COVID-19 intensificou de maneira abrupta o uso das tecnologias digitais na educação, evidenciando tanto suas potencialidades quanto suas limitações. O ensino remoto emergencial revelou a centralidade das tecnologias na continuidade dos processos educativos, ao mesmo tempo em que expôs fragilidades relacionadas à infraestrutura, à formação docente e às condições de acesso dos estudantes.

À luz das reflexões de Saviani (2021, p. 56), "a experiência do ensino remoto escancarou as desigualdades educacionais e evidenciou a necessidade de repensar o papel das tecnologias na educação de forma mais estruturada e equitativa". Diante

desse cenário, torna-se imprescindível adotar uma perspectiva crítica na análise das tecnologias digitais no contexto educacional, considerando suas múltiplas dimensões e implicações. Longe de uma visão determinista ou salvacionista, é necessário compreender que as tecnologias são mediadas por práticas sociais e, portanto, seus efeitos dependem das formas como são apropriadas pelos sujeitos.

Assim, conforme destaca Libâneo (2021, p. 102), “o uso das tecnologias na educação deve estar subordinado a objetivos pedagógicos claros e a uma concepção de ensino comprometida com a formação integral dos estudantes”. Deste modo, as tecnologias digitais configuram-se como elementos centrais na reconfiguração do cenário educacional contemporâneo, influenciando práticas pedagógicas, processos de aprendizagem e o próprio trabalho docente.

No entanto, suas implicações não podem ser analisadas de forma isolada, sendo necessário articulá-las às dimensões políticas, sociais e curriculares que atravessam a educação. Nesse sentido, a compreensão crítica do papel das tecnologias digitais torna-se fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas, inclusivas e emancipadoras, em consonância com os desafios e possibilidades da sociedade contemporânea.

TRABALHO DOCENTE E TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO: Tensões entre o Prescrito e o Vivido

A análise do trabalho docente à luz da teoria crítica do currículo implica compreender o currículo para além de sua dimensão normativa reconhecendo-o como uma prática social historicamente situada e atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e condicionantes estruturais. Nessa perspectiva, o trabalho do professor não se reduz à execução de prescrições curriculares, mas configura-se como uma atividade complexa, marcada por processos de mediação, interpretação e (re)significação do conhecimento no cotidiano escolar.

É nesse movimento que emergem as tensões entre o currículo prescrito formalizado em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo vivido, construído nas práticas concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A teoria crítica do currículo ao problematizar as relações entre conhecimento, poder e ideologia, oferece aportes teóricos fundamentais para a compreensão dessas tensões. Como destaca Saviani (2020, p. 62):

> [...] O currículo não é neutro, mas expressa interesses sociais e políticos que orientam a seleção e a organização dos saberes escolares. Tal compreensão permite analisar a BNCC como um instrumento que, ao mesmo tempo em que busca garantir direitos de aprendizagem, também estabelece mecanismos de regulação que incidem sobre o trabalho docente, delimitando conteúdos, competências e formas de avaliação.

Nesse contexto, o trabalho docente se configura como um espaço de disputas e negociações no qual os professores são chamados a articular as exigências institucionais com as demandas concretas de seus contextos de atuação. De acordo com Libâneo (2021, p. 115), “o professor não é um mero executor de políticas curriculares, mas um agente que interpreta, seleciona e transforma os conteúdos em função das condições reais de ensino e das necessidades dos alunos”.

Essa dimensão interpretativa do trabalho docente evidencia a existência de uma margem de autonomia, ainda que limitada, que possibilita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Entretanto, as políticas curriculares contemporâneas, fortemente orientadas por princípios de padronização e controle, têm contribuído para a intensificação das tensões entre o prescrito e o vivido.

A ênfase em resultados mensuráveis associada à utilização de avaliações em larga escala e plataformas digitais de monitoramento tende a reduzir o espaço de decisão dos professores, subordinando suas práticas a parâmetros externos. Nesse contexto problematiza Freitas (2022, p. 147):

> [...] A lógica da responsabilização e do controle por resultados redefine o trabalho docente, deslocando-o de uma prática reflexiva para uma atividade orientada por metas e indicadores. Essa dinâmica pode levar à desprofissionalização docente, ao esvaziamento do sentido pedagógico do ensino e à fragmentação do trabalho educativo.

Ademais, a incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional intensifica essas tensões ao introduzir novas formas de mediação, controle e organização do trabalho pedagógico. As plataformas educacionais, por exemplo, frequentemente estruturam o ensino a partir de sequências didáticas predefinidas, limitando a autonomia do professor na condução das atividades.

Nesse sentido, segundo argumenta Gatti (2021, p. 94), “o uso de tecnologias digitais pode tanto ampliar as possibilidades de inovação pedagógica quanto reforçar modelos prescritivos de ensino, dependendo das condições de sua implementação e das concepções que a orientam”. Tal ambivalência evidencia a necessidade de uma

apropriação crítica das tecnologias que considere suas implicações para o trabalho docente.

No plano do cotidiano escolar o currículo vivido emerge como resultado das interações entre professores, estudantes, conhecimentos e contextos socioculturais. Trata-se de um currículo dinâmico, em constante construção que incorpora saberes locais, experiências e práticas que muitas vezes escapam às prescrições oficiais. Conforme ressalta Arroyo (2020, p. 103):

> [...] O currículo vivido é tecido nas relações, nas práticas e nas experiências dos sujeitos, revelando dimensões que não estão previstas nos documentos normativos. Essa perspectiva reforça a importância de reconhecer o papel ativo dos professores na produção do currículo, valorizando sua experiência e seu conhecimento profissional.

Entretanto, a distância entre o currículo prescrito e o vivido não deve ser compreendida apenas como um problema, mas também como um espaço de possibilidades. É nesse intervalo que se abrem brechas para a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, capazes de questionar as imposições normativas e promover uma educação comprometida com a transformação social.

Consoante aponta Pretto (2021, p. 74), “a prática docente, quando orientada por uma perspectiva crítica, pode subverter lógicas hegemônicas e produzir novos sentidos para o ensino e a aprendizagem”. Tal afirmação destaca o potencial do trabalho docente como prática de resistência e criação.

Por outro lado, é necessário reconhecer que as condições concretas de trabalho dos professores marcadas por precarização, sobrecarga e falta de valorização profissional limitam significativamente essa capacidade de ação. A intensificação do trabalho docente, agravada pela multiplicidade de demandas e pela incorporação de novas tecnologias, pode comprometer o tempo e o espaço necessários para a reflexão crítica e a inovação pedagógica. Nesse sentido, Nóvoa destaca (2020, p. 39):

> [...] Não há transformação significativa na educação sem a valorização efetiva dos professores e a melhoria de suas condições de trabalho. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam a profissionalidade docente.

Diante desse cenário, a análise das tensões entre o prescrito e o vivido no trabalho docente exige uma abordagem que articule dimensões macroestruturais

como as políticas curriculares e as transformações tecnológicas e dimensões microssociais relacionadas às práticas e experiências cotidianas dos professores. A teoria crítica do currículo, ao enfatizar essa articulação, contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno, evidenciando que o currículo é, ao mesmo tempo, um campo de regulação e um espaço de produção de sentidos.

Por conseguinte, o trabalho docente no contexto contemporâneo é atravessado por múltiplas tensões decorrentes da interação entre prescrições curriculares, demandas institucionais e práticas concretas. A BNCC enquanto política de regulação e as tecnologias digitais enquanto mediadoras dos processos educativos desempenham papel central nesse cenário, redefinindo as condições de atuação dos professores.

No entanto, é no currículo vivido que se manifestam as possibilidades de resistência, criação e transformação, reafirmando o caráter dinâmico e político da prática docente. Assim, compreender essas tensões à luz da teoria crítica do currículo é fundamental para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação analisou a reconfiguração do trabalho docente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulada ao uso de tecnologias digitais sob a ótica da teoria crítica do currículo. Ao longo do estudo, evidenciou-se que as transformações em curso no campo educacional não podem ser compreendidas de forma isolada ou linear, uma vez que resultam da interação entre políticas curriculares, dispositivos tecnológicos e práticas pedagógicas concretas.

Os achados da pesquisa indicam que a BNCC se configura como um instrumento de regulação curricular que ao definir aprendizagens essenciais orienta e ao mesmo tempo condiciona as práticas pedagógicas. Sua estrutura, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades revela uma aproximação com modelos educacionais orientados por resultados, o que pode implicar a redução da complexidade do processo formativo.

No que concerne às tecnologias digitais, verificou-se que sua inserção no contexto educacional produz efeitos ambivalentes. Por um lado, ampliam as

possibilidades de inovação pedagógica favorecendo metodologias ativas, personalização do ensino e maior acesso à informação. Por outro, quando associadas a lógicas de controle e monitoramento podem reforçar processos de padronização e intensificação do trabalho docente.

A análise do trabalho docente evidenciou que este se constitui como um espaço de mediação entre as prescrições curriculares e as práticas efetivamente realizadas. Os professores, longe de atuarem como meros executores de políticas desempenham um papel ativo na interpretação e ressignificação do currículo produzindo o chamado currículo vivido. Nesse processo, emergem tensões, negociações e possibilidades de resistência que demonstram o caráter dinâmico e político da prática docente.

Diante disso, a resposta ao problema de pesquisa aponta que a reconfiguração do trabalho docente mediada pela BNCC e pelas tecnologias digitais ocorre de forma contraditória. De um lado, há um movimento de intensificação da regulação e do controle sobre as práticas pedagógicas; de outro, observa-se a permanência de espaços de autonomia e agência docente nos quais os professores reinterpretam e adaptam as diretrizes às suas realidades. Essa dualidade evidencia que o trabalho docente não é determinado exclusivamente por políticas ou tecnologias, mas resulta de processos complexos de interação e mediação.

As contribuições deste estudo concentram-se na ampliação da compreensão crítica acerca das políticas curriculares contemporâneas e suas implicações para o trabalho docente. Ao articular a BNCC as tecnologias digitais e a teoria crítica do currículo, a pesquisa oferece uma leitura integrada que evidencia as múltiplas dimensões do fenômeno educativo. Além disso, ao valorizar o papel do professor como sujeito ativo na construção do currículo, o estudo reforça a importância da profissionalidade docente, destacando sua dimensão reflexiva, crítica e criativa.

Outra contribuição relevante refere-se à problematização do uso das tecnologias digitais na educação. Ao superar visões reducionistas, a pesquisa aponta para a necessidade de uma apropriação pedagógica crítica dessas tecnologias, orientada por princípios educacionais e comprometida com a formação integral dos estudantes. Tal perspectiva reforça a importância de políticas públicas que articulem formação docente, infraestrutura tecnológica e condições adequadas de trabalho, de modo a garantir uma integração efetiva e equitativa das tecnologias no contexto educacional.

No que diz respeito às pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de investigações empíricas que analisem as práticas docentes em contextos específicos, especialmente no que se refere à implementação da BNCC e ao uso das tecnologias digitais. Estudos de natureza qualitativa como etnografias escolares e narrativas docentes podem contribuir para a compreensão das estratégias de adaptação, resistência e inovação desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Além disso, recomenda-se o aprofundamento de pesquisas sobre formação docente, especialmente no que tange ao desenvolvimento de competências para o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais.

Por fim, sugere-se a ampliação de estudos que investiguem os impactos das plataformas educacionais e dos sistemas de avaliação sobre o trabalho docente, considerando suas implicações para a autonomia profissional e a organização do trabalho pedagógico. Tais investigações são fundamentais para subsidiar a construção de políticas educacionais mais democráticas e sensíveis às realidades escolares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo e prática escolar:** entre o prescrito e o vivido. São Paulo: Cortez, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

FREITAS, H. F. **Políticas curriculares e controle educacional**. Curitiba: Prismas, 2022.

GATTI, B. A. **Formação docente e cultura digital**. Campinas: Papirus, 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia:** desafios contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e prática de ensino**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

MORAN, J. M. **Educação, tecnologia e ensino:** repensando práticas pedagógicas na era digital. 14. ed. Campinas: Papirus, 2020.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2021.

NÓVOA, A. **Profissionalidade docente e políticas públicas**. Lisboa: Ed. Universidade, 2020.

PRETTO, N. **Educação, tecnologias e crítica social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira em tempos de contrarreformas:** limites, perspectivas e resistências. Campinas: Autores Associados, 2020.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2021.

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: RECONFIGURAÇÕES DOS SABERES DOCENTES, COMPETÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

DOI: 10.5281/zenodo.20476684

Tiago Costa Silva

Doutorando em Ciências da Educação

Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/3370854727374954

Orcid iD: https://orcid.org/0009-0004-5775-0811

E-mail: professortiago99@gmail.com

Enrique López

Professor Orientador da Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/5315972124972324

E-mail: elopez140762@gmail.com

José Amauri Siqueira da Silva

Professor Orientador da Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER

Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/1572652997792032

E-mail: diretoria@amazonposgrado.com.br

RESUMO

A inserção da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no campo educacional tem intensificado mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Matemática ao demandar a reconfiguração dos saberes docentes e o desenvolvimento de competências alinhadas à cultura digital. Nesse cenário, problematiza-se: de que maneira a Inteligência Artificial Generativa tem impactado a formação de professores de Matemática no que se refere à reconfiguração de seus saberes docentes, competências profissionais e aos desafios impostos pela integração dessas tecnologias no contexto educacional? O presente estudo tem como objetivo analisar as reconfigurações dos saberes docentes, das competências profissionais e dos desafios contemporâneos na formação de professores de Matemática diante da inserção da Inteligência Artificial Generativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório

desenvolvida por meio de revisão bibliográfica com base em produções científicas sobre tecnologia educacional, formação de professores e ensino de Matemática. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem os saberes docentes e a formação profissional como Tardif (2021) e Nóvoa (2022), bem como em estudos sobre tecnologias digitais na educação, como Kenski (2021) e Moran (2022). Os resultados indicam que a IAG amplia as possibilidades pedagógicas ao favorecer práticas mais interativas, personalizadas e centradas no estudante, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento matemático e da autonomia discente. Contudo, evidenciam-se desafios relacionados à formação crítica dos professores ao uso ético das tecnologias e à necessidade de desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas específicas. Conclui-se que a formação de professores de Matemática precisa ser ressignificada, incorporando a IAG de forma crítica e reflexiva de modo a potencializar o processo de ensino e aprendizagem e preparar o docente para atuar de forma consciente frente às transformações tecnológicas contemporâneas.
Palavras-chave: Formação de professores. Inteligência Artificial Generativa. Ensino de Matemática. Saberes docentes. Competências digitais.

ABSTRACT
The integration of Generative Artificial Intelligence (GAI) in the educational field has intensified changes in pedagogical practices, especially in mathematics teaching, demanding the reconfiguration of teachers' knowledge and the development of skills aligned with digital culture. In this scenario, the following question arises: how has Generative Artificial Intelligence impacted the training of mathematics teachers in terms of the reconfiguration of their teaching knowledge, professional skills, and the challenges posed by the integration of these technologies in the educational context? This study aims to analyze the reconfigurations of teachers' knowledge, professional skills, and contemporary challenges in the training of mathematics teachers in the face of the integration of Generative Artificial Intelligence. Methodologically, this is a qualitative exploratory research developed through a literature review based on scientific publications on educational technology, teacher training, and mathematics teaching. The theoretical framework is based on authors who discuss teacher knowledge and professional development, such as Tardif (2021) and Nóvoa (2022), as well as studies on digital technologies in education, such as Kenski (2021) and Moran (2022). The results indicate that IAG expands pedagogical possibilities by favoring more interactive, personalized, and student-centered practices, contributing to the development of mathematical thinking and student autonomy. However, challenges related to the critical training of teachers regarding the ethical use of technologies and the need to develop specific digital and pedagogical skills are evident. It is concluded that the training of mathematics teachers needs to be redefined, incorporating IAG in a critical and reflective way in order to enhance the teaching and learning process and prepare teachers to act consciously in the face of contemporary technological transformations.
Keywords: Teacher training. Generative Artificial Intelligence. Mathematics education. Teacher knowledge. Digital skills.

INTRODUÇÃO

A intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, especialmente no contexto da chamada sociedade do conhecimento tem provocado transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG) configura-se como um marco disruptivo ao introduzir novas possibilidades de produção, mediação e acesso ao conhecimento. No campo da Educação Matemática, essas tecnologias vêm reconfigurando práticas pedagógicas, formas de interação e, sobretudo, os saberes docentes, exigindo dos professores não apenas domínio conceitual da disciplina, mas também competências tecnológicas, críticas e pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a Inteligência Artificial Generativa tem impactado a formação de professores de Matemática no que se refere à reconfiguração de seus saberes docentes, competências profissionais e aos desafios impostos pela integração dessas tecnologias no contexto educacional? Tal problemática se ancora na compreensão de que a formação docente historicamente marcada por modelos tradicionais necessita ser ressignificada frente às novas dinâmicas impostas pela cultura digital e pelas tecnologias emergentes.

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se na relevância teórica e prática do tema, uma vez que a inserção da IAG no campo educacional ainda se apresenta como um fenômeno recente carecendo de aprofundamento analítico, especialmente no que tange à formação de professores de Matemática. Além disso, compreender as implicações dessa tecnologia contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas formativas mais alinhadas às exigências atuais, favorecendo a construção de um ensino mais inovador, crítico e contextualizado. Do ponto de vista social e educacional, a pesquisa justifica-se pela necessidade de preparar docentes capazes de atuar de forma ética, reflexiva e competente em ambientes mediados por tecnologias inteligentes.

O objetivo geral deste estudo é analisar as reconfigurações dos saberes docentes, das competências profissionais e dos desafios contemporâneos na formação de professores de Matemática diante da inserção da Inteligência Artificial Generativa. Como objetivos específicos, busca-se: (i) discutir os fundamentos teóricos da formação de professores de Matemática no contexto da cultura digital; (ii) identificar

as principais características e potencialidades da Inteligência Artificial Generativa no âmbito educacional; (iii) analisar as competências docentes necessárias para a integração crítica e pedagógica dessas tecnologias; e (iv) problematizar os desafios e as implicações éticas, pedagógicas e formativas decorrentes do uso da IAG.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram consultadas obras, artigos científicos e documentos relevantes publicados em bases de dados reconhecidas com o intuito de reunir e analisar contribuições teóricas acerca da formação docente, da Educação Matemática e da Inteligência Artificial Generativa. A abordagem bibliográfica permite uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, possibilitando a articulação entre diferentes perspectivas teóricas e a construção de uma análise crítica e fundamentada.

Quanto à estrutura, o artigo está organizado em três seções principais, além desta introdução. Na primeira seção, apresenta-se uma discussão teórica sobre a formação de professores de Matemática no contexto das transformações digitais, abordando os saberes docentes e suas reconfigurações. Na segunda seção, discute-se a Inteligência Artificial Generativa, suas características, potencialidades e implicações no campo educacional. Na terceira seção, analisam-se as competências docentes necessárias e os desafios contemporâneos decorrentes da integração dessas tecnologias na prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados do estudo e se apontam possibilidades para futuras investigações.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A formação de professores de Matemática no contexto contemporâneo insere-se em um cenário marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impõem novas demandas ao exercício da docência e à constituição dos saberes profissionais. Nesse panorama, à docência em Matemática deixa de ser compreendida como mera transmissão de conteúdos e passa a ser concebida como uma prática complexa, situada e reflexiva que exige do professor a articulação entre conhecimentos específicos da área, saberes pedagógicos e competências críticas

para atuação em contextos diversos e tecnologicamente mediados. Conforme destaca Gatti (2020, p. 34):

> [...] A formação de professores no Brasil ainda apresenta fragilidades estruturais que comprometem a articulação entre teoria e prática, bem como a consolidação de uma identidade profissional sólida. Tal constatação evidencia a necessidade de repensar os modelos formativos, especialmente no campo da Matemática, historicamente marcado por abordagens conteudistas e pouco contextualizadas.

Nesse sentido, torna-se fundamental avançar em propostas que integrem a dimensão epistemológica da Matemática às práticas pedagógicas, favorecendo a construção de um conhecimento docente mais significativo e aplicável à realidade escolar. Nessa perspectiva, Nóvoa (2022, p. 67) enfatiza que “a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual o professor assume papel ativo na construção de seus saberes”.

Para o autor, não há formação sem experiência, sem reflexão sobre a prática e sem participação em comunidades profissionais de aprendizagem. Tal abordagem reforça a importância de modelos formativos que valorizem a prática reflexiva, a colaboração entre pares e a investigação sobre o próprio fazer docente, elementos essenciais para a formação de professores de Matemática no contexto atual.

No âmbito específico da Educação Matemática, D’Ambrosio (2021, p. 89) argumenta que:

> [...] O ensino da Matemática precisa ser ressignificado à luz das demandas contemporâneas, incorporando dimensões culturais, sociais e tecnológicas. A Matemática deve ser ensinada de forma contextualizada, permitindo ao estudante compreender sua relevância no mundo em que vive. Tal concepção implica que a formação de professores deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos matemáticos, mas também a capacidade de relacioná-los a situações concretas, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica.

Além disso, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020) estabelece “diretrizes que reforçam a necessidade de desenvolvimento de competências profissionais que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes”. Entre essas competências, destacam-se o uso pedagógico das tecnologias digitais, a promoção de práticas inclusivas e a capacidade de planejar e avaliar processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e reflexiva. Tais diretrizes evidenciam a centralidade de uma formação docente

alinhada às demandas contemporâneas e comprometida com a qualidade da educação.

No que se refere à integração das tecnologias digitais, Kenski (2021, p. 45) ressalta que “as tecnologias não são apenas ferramentas, mas elementos estruturantes de novas formas de pensar, ensinar e aprender”. Nesse contexto, a formação de professores de Matemática deve ir além do domínio técnico dessas ferramentas, promovendo uma compreensão crítica de seu uso pedagógico. Isso implica preparar o docente para atuar em ambientes híbridos e para explorar as potencialidades das tecnologias, incluindo a Inteligência Artificial na construção do conhecimento matemático.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Imbernón (2021, p. 52) destaca que:

> [...] A formação inicial deve estar articulada com a realidade escolar, permitindo ao futuro professor vivenciar situações concretas de ensino desde o início de sua formação. Tal integração é fundamental para que o professor de Matemática desenvolva competências que lhe permitam enfrentar os desafios do cotidiano escolar, como a diversidade de aprendizagens, as dificuldades dos estudantes e a necessidade de inovação pedagógica.

Ademais, a formação continuada assume papel estratégico no desenvolvimento profissional docente, especialmente diante das rápidas mudanças no cenário educacional. Segundo Libâneo (2022, p. 101), “a formação continuada é condição indispensável para que o professor acompanhe as transformações sociais e educacionais, atualizando seus conhecimentos e aprimorando sua prática pedagógica”. No caso da Matemática, essa formação deve contemplar tanto aspectos conceituais quanto metodológicos, possibilitando ao professor aprimorar suas estratégias de ensino e promover uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, apesar dos avanços nas discussões teóricas e nas políticas públicas, a formação de professores de Matemática no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a fragmentação curricular, a insuficiente valorização da prática pedagógica e a precarização das condições de trabalho docente. Tais fatores impactam diretamente a qualidade da formação e, consequentemente, o ensino da Matemática na educação básica.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar a formação de professores de Matemática a partir de uma perspectiva integrada, crítica e

contextualizada que considere as demandas do mundo contemporâneo e as especificidades do contexto educacional brasileiro. Isso implica investir em políticas públicas consistentes, fortalecer a articulação entre universidades e escolas e promover uma cultura de formação contínua e colaborativa.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Conceitos e Aplicações

A incorporação da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no cenário educacional contemporâneo configura-se como um marco significativo de transformação nas formas de produção, mediação e apropriação do conhecimento, especialmente no campo da Educação Matemática. Esse movimento evidencia uma mudança estrutural nos modos de ensinar e aprender, na medida em que amplia as possibilidades de acesso à informação, diversifica as estratégias pedagógicas e introduz novas dinâmicas de interação entre estudantes, professores e conteúdos.

Diferentemente de abordagens tradicionais de inteligência artificial centradas em sistemas baseados em regras ou em modelos preditivos, a IAG caracteriza-se pela capacidade de gerar conteúdos originais como textos, imagens, códigos e simulações a partir de grandes volumes de dados e de algoritmos avançados de aprendizagem de máquina. Tal característica amplia significativamente as possibilidades pedagógicas ao permitir a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, personalizadas e interativas.

Do ponto de vista conceitual, a Inteligência Artificial Generativa pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias fundamentadas em modelos de linguagem de larga escala e redes neurais profundas, capazes de produzir respostas contextualizadas e coerentes a partir de comandos humanos. Segundo Kenski (2023, p. 87):

> [...] As tecnologias digitais contemporâneas, entre elas a inteligência artificial, não apenas mediam o acesso à informação, mas também participam ativamente da produção do conhecimento, o que implica uma reconfiguração dos papéis de professores e estudantes no processo educativo. Nesse sentido, a IAG não deve ser compreendida apenas como uma ferramenta instrumental, mas como um elemento constitutivo de novas ecologias de aprendizagem.

No campo da Educação Matemática, a incorporação da IAG apresenta potencialidades significativas, especialmente no que se refere à personalização do ensino e ao suporte à aprendizagem. De acordo com Valente (2021, p. 54), “o uso de tecnologias digitais na educação possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e centrados no aluno”, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas. A IAG, nesse contexto, pode atuar como um mediador inteligente capaz de adaptar explicações, propor atividades diferenciadas e fornecer feedback imediato, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio matemático e da autonomia dos estudantes.

Além disso, a IAG pode ser utilizada como ferramenta de apoio ao professor na elaboração de materiais didáticos, planejamento de aulas e avaliação da aprendizagem. Conforme destaca Moran (2022, p. 112), “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de inovação pedagógica, permitindo ao docente explorar diferentes estratégias de ensino e diversificar suas práticas”. No caso específico da Matemática, a IAG pode auxiliar na geração de problemas contextualizados, na simulação de situações reais e na visualização de conceitos abstratos, tornando o ensino mais significativo e acessível aos alunos.

Entretanto, a inserção da Inteligência Artificial Generativa na Educação Matemática também suscita desafios importantes, especialmente no que se refere às questões éticas, epistemológicas e pedagógicas. Para Bacich e Holanda (2023, p. 39), “o uso de tecnologias emergentes na educação exige uma postura crítica por parte dos educadores, de modo a evitar a reprodução acrítica de conteúdos e a dependência excessiva das ferramentas digitais”. As autoras enfatizam que a tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem, e não o contrário, o que implica a necessidade de uma formação docente que contemple o desenvolvimento de competências digitais críticas e reflexivas.

Outro aspecto relevante diz respeito à confiabilidade e à precisão das informações geradas pela IAG, especialmente em áreas como a Matemática que demandam rigor conceitual e lógico. Nesse sentido, é fundamental que o professor atue como mediador do conhecimento, orientando os estudantes na validação das informações e na construção de uma postura investigativa diante dos conteúdos apresentados. Conforme argumenta Demo (2021, p. 76), “aprender não é apenas consumir informação, mas reconstruí-la criticamente”, o que reforça a importância de

práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos.

Ademais, a utilização da IAG na Educação Matemática pode contribuir para a promoção de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida, ao possibilitar a criação de cenários de aprendizagem mais interativos e colaborativos. Nesse contexto, a tecnologia deixa de ser um recurso acessório e passa a integrar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais orgânica e significativa. Segundo Bacich e Moran (2020, p. 23), as metodologias ativas "colocam o aluno no centro do processo, como protagonista de sua aprendizagem", e a IAG pode potencializar essa abordagem ao oferecer suporte personalizado e em tempo real.

Por fim, é importante destacar que a integração da Inteligência Artificial Generativa na Educação Matemática requer não apenas infraestrutura tecnológica adequada, mas também políticas públicas e práticas formativas que favoreçam seu uso pedagógico de forma crítica e contextualizada. A formação de professores, nesse cenário, assume papel central ao preparar os docentes para compreenderem as potencialidades e limitações dessas tecnologias e para utilizá-las de maneira ética e inovadora em suas práticas pedagógicas.

RECONFIGURAÇÕES DOS SABERES DOCENTES, COMPETÊNCIAS E DESAFIOS NA ERA DA IA GENERATIVA

A emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no campo educacional tem provocado profundas reconfigurações nos saberes docentes, especialmente no âmbito da Educação Matemática. Esse cenário impõe a necessidade de ressignificação das bases que sustentam a profissionalidade docente, deslocando o foco de uma atuação centrada na transmissão de conteúdos para uma prática pedagógica mediada por tecnologias inteligentes, orientada pela problematização, pela autoria e pela construção colaborativa do conhecimento.

Nesse contexto, os saberes docentes passam a incorporar novas dimensões exigindo dos professores competências que articulem conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e epistemológicos de forma integrada e crítica. De acordo com Kenski (2021, p. 67):

> [...] As tecnologias digitais não apenas ampliam as possibilidades de acesso à informação, mas também transformam as formas de ensinar e aprender, exigindo novos perfis profissionais para a docência. Evidencia que a inserção da IAG no contexto educacional não se limita a uma mudança instrumental, mas implica uma transformação estrutural na maneira como o conhecimento é produzido, mediado e apropriado. No caso específico da Matemática, essa transformação desafia o professor a repensar suas práticas, considerando o potencial dessas ferramentas para a resolução de problemas, a modelagem matemática e a personalização da aprendizagem.

Nessa perspectiva, os saberes docentes conforme discutidos por Tardif (2021, p. 35), “devem ser compreendidos como construções sociais e históricas, constituídas na interseção entre saberes da formação acadêmica, saberes curriculares e saberes da experiência”. Na era da IAG, tais saberes são tensionados pela necessidade de incorporar competências digitais avançadas que vão além do uso técnico das ferramentas, envolvendo a capacidade de avaliar criticamente as informações geradas, compreender os limites e vieses dos sistemas de IA e utilizá-los de forma ética e pedagógica. Assim, o professor deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e passa a atuar como mediador, curador e orientador dos processos de aprendizagem.

No contexto brasileiro, estudos recentes têm destacado a importância da integração entre tecnologia e pedagogia na formação docente. Moran (2022, p. 45) afirma que “a educação híbrida, potencializada por tecnologias digitais e inteligência artificial, exige professores capazes de planejar experiências de aprendizagem mais flexíveis, personalizadas e significativas”. Essa perspectiva dialoga com o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), amplamente discutido na literatura contemporânea que enfatiza a necessidade de articulação entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo como base para uma prática docente eficaz em ambientes digitais.

Além disso, a incorporação da IAG no contexto educacional demanda o desenvolvimento de competências específicas, tais como o letramento digital crítico, a capacidade de formular prompts eficazes, a análise de dados educacionais e a compreensão dos princípios básicos de funcionamento dos sistemas de IA. Segundo Valente (2021, p. 89):

> [...] O uso pedagógico da inteligência artificial requer do professor não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura investigativa e reflexiva, capaz de problematizar os resultados produzidos pelas máquinas. Dessa forma, a competência docente na era da IAG está

> intrinsecamente relacionada à capacidade de interpretar, contextualizar e validar as informações geradas por essas tecnologias.

Entretanto, a inserção da IAG na educação também traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados. Entre eles, destacam-se as questões éticas relacionadas ao uso dessas tecnologias, como a autoria, o plágio, a privacidade de dados e os vieses algorítmicos. De acordo com Lemos (2021, p. 112), “a cultura digital contemporânea é marcada por tensões entre inovação tecnológica e responsabilidade ética, exigindo uma formação docente que contemple essas dimensões de forma crítica”. Nesse sentido, a formação de professores deve incluir discussões sobre ética digital, promovendo uma compreensão mais ampla das implicações sociais e educacionais da IAG.

Outro desafio relevante refere-se à desigualdade no acesso às tecnologias que pode ampliar as disparidades educacionais já existentes. No Brasil, onde ainda há significativas diferenças regionais e socioeconômicas, a implementação de tecnologias baseadas em IA requer políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e formação continuada para os professores. Conforme apontam Pretto e Bonilla (2022, p. 58), “a democratização do acesso às tecnologias digitais é condição fundamental para que a inovação educacional não se restrinja a contextos privilegiados”. Assim, a equidade no acesso e no uso das tecnologias deve ser considerada um princípio orientador das políticas educacionais.

Ademais, a resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação constitui um obstáculo adicional à integração da IAG nas práticas pedagógicas. Essa resistência, muitas vezes, está relacionada à insegurança diante do novo, à falta de formação adequada e à ausência de suporte institucional. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar que os professores desenvolvam confiança e competência para utilizar essas tecnologias de forma significativa. Como destaca Imbernón (2021, p. 103), “a formação permanente deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional que promove a autonomia, a reflexão crítica e a inovação pedagógica”.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a reconfiguração dos saberes docentes na era da IAG não se dá de forma automática, mas requer um processo intencional e sistemático de formação que considere as múltiplas dimensões da prática docente. Isso implica repensar os currículos dos cursos de licenciatura, incorporar metodologias ativas e promover espaços de formação colaborativa, nos

quais os professores possam compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e construir novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as reconfigurações dos saberes docentes, das competências profissionais e dos desafios contemporâneos na formação de professores de Matemática diante da emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG). A partir de uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, foi possível compreender que a inserção dessas tecnologias no campo educacional não se configura como um fenômeno meramente instrumental, mas como um processo disruptivo que incide diretamente sobre as bases epistemológicas, pedagógicas e profissionais da docência.

No que se refere à síntese dos achados, constatou-se que a formação de professores de Matemática no contexto contemporâneo encontra-se em um processo de transição paradigmática. Tal transição é marcada pela necessidade de superação de modelos formativos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos em direção a abordagens que valorizem a reflexão crítica, a integração de saberes e o uso pedagógico das tecnologias digitais. Nesse cenário, a Inteligência Artificial Generativa emerge como um elemento catalisador de mudanças ao ampliar as possibilidades de mediação do conhecimento, personalização da aprendizagem e produção de conteúdos educacionais.

Os resultados evidenciaram ainda que os saberes docentes passam por um processo de reconfiguração incorporando novas dimensões relacionadas ao letramento digital crítico, à curadoria de informações, à mediação pedagógica em ambientes híbridos e à compreensão dos limites e potencialidades das tecnologias baseadas em IA. Nesse sentido, o professor deixa de ocupar uma posição central como transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador, orientador e facilitador dos processos de aprendizagem, o que exige o desenvolvimento de competências complexas e interdisciplinares.

Em resposta ao problema de pesquisa que buscou compreender de que maneira a Inteligência Artificial Generativa impacta a formação de professores de Matemática no que tange à reconfiguração de seus saberes, competências e desafios, conclui-se que a IAG exerce um impacto significativo e multifacetado. Esse impacto

se manifesta tanto na ampliação das possibilidades pedagógicas quanto na intensificação das exigências formativas impostas aos docentes. A presença dessas tecnologias demanda uma revisão profunda dos currículos de formação inicial e continuada de modo a contemplar não apenas o domínio técnico, mas também aspectos éticos, críticos e pedagógicos relacionados ao seu uso.

Ademais, verificou-se que embora a IAG ofereça potencialidades relevantes para a Educação Matemática como o apoio à resolução de problemas, à modelagem matemática e à personalização do ensino, sua incorporação no contexto educacional não está isenta de desafios. Entre os principais, destacam-se as questões éticas relacionadas à autoria e ao uso responsável das tecnologias, os riscos associados à dependência excessiva de sistemas automatizados, os vieses algorítmicos e as desigualdades no acesso às tecnologias digitais. Tais desafios reforçam a necessidade de uma formação docente que promova não apenas o uso eficiente das ferramentas, mas também uma postura crítica e reflexiva diante de suas implicações.

No que concerne às contribuições deste estudo, destaca-se em primeiro lugar a sistematização teórica acerca da formação de professores de Matemática no contexto da Inteligência Artificial Generativa, evidenciando as principais reconfigurações nos saberes docentes e nas competências profissionais. Em segundo lugar, o trabalho contribui para o avanço das discussões sobre a integração crítica das tecnologias digitais na educação ao problematizar os desafios e as implicações éticas decorrentes do uso da IAG. Além disso, a pesquisa oferece subsídios para a elaboração de políticas públicas e programas de formação docente mais alinhados às demandas contemporâneas, ao enfatizar a importância da articulação entre tecnologia, pedagogia e conteúdo.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição para o campo da Educação Matemática, ao evidenciar a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz das transformações tecnológicas em curso. Ao destacar a centralidade da mediação docente e da construção ativa do conhecimento, o estudo reforça a importância de uma formação que valorize a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas por parte dos estudantes, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea.

Por fim, no que diz respeito às sugestões para pesquisas futuras considera-se fundamental o desenvolvimento de trabalhos empíricos que investiguem, de forma mais aprofundada, a implementação da Inteligência Artificial Generativa em contextos

reais de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Matemática. Pesquisas que analisem as percepções de professores e estudantes sobre o uso dessas tecnologias podem contribuir para uma compreensão mais situada e contextualizada de seus impactos. Além disso, investigações que explorem estratégias pedagógicas inovadoras mediadas por IA, bem como a eficácia de programas de formação docente voltados para o desenvolvimento de competências digitais, mostram-se promissoras.

Sugere-se, ainda a ampliação de estudos que abordem as implicações éticas e sociais da utilização da IAG na educação, considerando aspectos como privacidade de dados, equidade no acesso e inclusão digital. Nesse sentido, pesquisas interdisciplinares que articulem educação, tecnologia e ética podem oferecer contribuições significativas para a construção de práticas pedagógicas mais responsáveis e comprometidas com a justiça social.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática**.** Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Flávia. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação**.** Porto Alegre: Penso, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC, 2020.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade**.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas**.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza**.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2021.

_____. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação**.** Campinas: Papirus, 2023.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: EdTech, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2022.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Educação e tecnologia:** desafios e perspectivas contemporâneas**.** Salvador: EDUFBA, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, ensino e aprendizagem:** novas perspectivas para a educação**.** Campinas: NIED/UNICAMP, 2021.

CAPÍTULO 16

RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESIGUALDADE E SILENCIAMENTO EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.20476698

Igor Ferreira Dantas

Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação Científica - PIBIC.Gmail: igorcl.925@gmail.com

Claudionor Alves da Silva

Professor Doutor, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: claudionor.silva@uesb.edu.br

RESUMO

Dados do IBGE (2022) apontam que, entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais, 7,4% são analfabetas, mais que o dobro da taxa entre pessoas brancas (3,4%), evidenciando desigualdades estruturais. A análise possibilita a reflexão que a EJA, frequentemente, prioriza a formação voltada ao mercado de trabalho, negligenciando uma abordagem integral e emancipatória, como preconiza Freire (1983), que defende o letramento como instrumento de transformação social. Desse modo, a seguinte pesquisa tem como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com os sujeitos historicamente excluídos, destacando a importância de compreendê-la como direito e não como política meramente reparatória. O recorte teórico fundamenta-se em Freire (1983), Gomes (2012; 2017), Passos e Santos (2018), além das Leis nº 9.394/96 e nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares da EJA e das Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais, que orientam a inclusão da história e cultura afro-brasileira na educação. Passos (2020) argumenta que o racismo institucional perpetua desigualdades de oportunidades, enquanto Gomes (2017) destaca o potencial emancipatório das lutas do movimento negro. A metodologia compreende pesquisa bibliográfica e mapeamento em periódicos da CAPES, identificando estudos que abordem EJA e relações étnico- raciais, no contexto das práticas pedagógicas e efeitos do racismo estrutural sobre o acesso e a permanência na educação formal. Os resultados indicam que a exclusão educacional da população negra persiste como herança da escravização e de políticas públicas insuficientes. Observa-se que o currículo da EJA, muitas vezes eurocêntrico, desconsidera saberes e experiências da população negra, reforçando silenciamentos históricos. Entende-se que a efetividade da EJA exige reconhecimento das vivências, culturas e protagonismos de seus sujeitos, superando a lógica compensatória e incorporando

práticas pedagógicas que combatam o racismo estrutural e valorizem a diversidade. O fortalecimento dessa modalidade demanda políticas públicas que garantam acesso, permanência e qualidade, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Relações Étnico-Raciais; Racismo Estrutural.

Introdução

Ao longo do tempo, a educação brasileira enfrentou grandes avanços e retrocessos. Em 2025, apesar das diversas conquistas advindas de diferentes lutas e movimentos, como exemplo das leis 10.639/03 e 11.645/08, é possível notar dificuldades no tocante da Educação Básica. Quando referimos à Educação Básica, estamos falando das modalidades “Educação Infantil” (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (6 e 14 anos) e Ensino Médio (15 e 17 anos), deixando de fora a Educação de Jovens e Adultos, pois compreende-se na história da educação do Brasil que existe uma idade certa para que as crianças sejam alfabetizadas e, consequentemente, existe uma idade adequada para cada uma dessas modalidades supracitadas. Assim, todos aqueles que estão fora da chamada “idade certa” pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 irão para a EPJAI, que tem como propósito alfabetizar e ensinar aos Jovens, Adultos e Idosos que não puderam ou tiveram condições de estudar na idade exigida pela referida lei.

Nesse contexto, essa pesquisa tem como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos e a sua relação com os sujeitos que dela necessitam, além de refletir sobre a importância do investimento dessa etapa educacional, que deve ser vista como direito do cidadão, e não apenas como opcional e reparatório para aqueles que historicamente foram excluídos e tiveram seus direitos renegados pela sociedade que privilegia uma elite embranquecida. Para alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: I) Identificar os principais marcos históricos da luta da população negra no Brasil e sua relação com o silenciamento de suas histórias no contexto educacional. II) Refletir sobre como o racismo estrutural influencia a permanência de desigualdades no acesso e na vivência escolar de jovens e adultos negros. III) Analisar o papel da EJA na promoção da equidade racial, considerando a valorização das identidades negras e a necessidade de políticas públicas inclusivas.

Para auxiliar nossa discussão, usamos como objeto de estudo a Lei 10.639/03 e a sua relação com a EJA, tendo em vista que, segundo o IBGE, cerca de 7,1% dos negros ainda não foram alfabetizados no Brasil. Quando pesquisamos sobre a população branca, os dados são de 3,2% de pessoas que não foram escolarizadas. Em comparação com a população negra, os dados somam menos que a metade, evidenciando um disparate, o que vem a desencadear uma problemática maior, que é os direitos da população negra, que, historicamente falando, são excluídas e negligenciadas desde o período da escravização e, apesar de grandes conquistas, ainda falta muito para que tenhamos uma educação equilibrada, em que os direitos sejam iguais para todos, assim como é redigido na Constituição Federal de 1988, pois, se a igualdade é um princípio fundamental, devemos condicioná-la a todos, sem distinção de cor, gênero, credo ou classe social.

Portanto, nesse texto, iremos recapitular, em um breve histórico, as conquistas da população negra e os obstáculos encontrados no meio do caminho, pelo racismo enfrentado por esses sujeitos durante todo o processo de construção e socialização deste país. Sujeitos estes que tiveram e têm papel importante e de protagonismo na história, mas que tiveram suas histórias silenciadas e seus direitos tomados desde a abolição da escravatura, em 1888 — marco social que delimita o fim da escravidão, mas que não compreende a população negra e seus descendentes como sujeitos que necessitam de políticas públicas para sobreviverem em uma sociedade tão desigual.

A relevância deste estudo se dá, do ponto de vista pessoal, pela necessidade de compreender como as relações entre as diferenças raciais se estabelecem e se manifestam no contexto das práticas de ensino. Do ponto de vista social, consideramos fundamental a promoção da inclusão e da valorização da diversidade Étnico-Racial no ambiente escolar. Desse modo, o conhecimento das estratégias pedagógicas, bem como a sua viabilidade poderão servir de modelos ou inspiração para outros contextos que ainda realizam essas ações. Daí a importância de considerar os diversos aspectos históricos, sociais e culturais.

Este trabalho apresenta um recorte sobre a educação das pessoas jovens e adultas. Para fundamentar este trabalho, recorremos aos estudos de Freire (1981; 1987 e 2018), Gomes (2012 e 2017), os documentos oficiais como as leis 9.394/96 e 10.639/03, além das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares para as Relações étnicos raciais.

Revisão bibliográfica

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, a Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, o que promove maior visibilidade às crianças pequenas, que passam a serem vistas como sujeitos de direitos. Consoderando a educação como direito de todas as pessoas, segundo a Constuituição federal, entre os desafios da Educação Infantil, nesse contexto de direito à educação, está o de compreender de que modo as crianças negras constroem relações e expressam seus valores. A partir de então, passamos a acreditar em uma transformação social significativa, inclusive que, num futuro próximos teríamos crianças com cuidados de qualidade garantidos, no sentido de lhes permitir o desenvolvimento nos mais variados aspectos, incluindo, assim, as crianças negras. O resultado da garantia desse direito à educação, conforme o esperado ou desejado, seriam crianças não apenas matriculadas, mas crianças com direito às aprendizagens dos conteúdos curriculares, crianças com domínio da leitura e da escrita.

O resultado, num futuro próximo, seria de uma sociedade livre do analfabetismo, uma sociedade inclusiva. Nessa mesma Lei, em seu artigo 37 estabelece que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). Primeiro, destacamos que do mesmo modo que a Lei constitui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, coloca a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação, que passa a ser assegurada gratuitamente pelos sistemas de ensino.

No entanto, essas reformas não foram suficientes para solucionar alguns dos problemas da educação brasileira, como o do analfabetismo, presente tanto na infância quanto na fase adulta. Com relação à população de jovens e adultos negros, destacamos o mesmo desafio apresentado acima, relacionado às crianças: compreender de que modo as pessoas jovens e adultas negras constroem relações e expressam seus valores no contexto da escola.

Nesse contexto, as pesquisas que têm sido realizadas, sobre a educação de pessoas jovens e adultas, tornam-se evidentes que as desigualdades é o principal fator para que esse público não tenha oportunidades de se escolarizar na idade certa. Isso leva essas pessoas a recorrerem à EJA para serem alfabetizadas ou a darem

continuidade e finalizarem seus estudos. Nesse processo de escolarização, para além da chamada “idade certa” prevista pelo sistema, fica evidente também, que a população negra é a principal afetada na falta de acesso às políticas públicas.

Desde o período de escravização no Brasil Colônia, a população negra vem sofrendo com a falta de acesso à educação e de outros direitos. A implementação de políticas afirmativas tornou-se necessária para que situações de disparidade sociais entre brancos e negros fossem equiparadas. O analfabetismo ainda se faz presente na sociedade brasileira, o que impõe a necessidade de lutas por políticas que valorizem a população negra, fazendo valer seus direitos e inclusão, conforme expressa a Constituição.

Segundo Passos e Santos (2018, p. 1), no Brasil, as desigualdades sociais são estruturadas pelo racismo, tendo a população negra como seu principal alvo. Nesse sentido, as autoras refletem que as condições de existência desses sujeitos serão definidas dentro de um contexto de exclusão.

> O racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Ao se constituir como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para 53,6% 1da população brasileira. (Passos; Santos, 2018 p. 2)

Assim, ao falar sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas no interior da escola, Passos e Santos (2018, p. 2) refletem sobre o racismo encontrado nas instituições de ensino do Brasil, seja nas “relações professor e aluno, na evasão escolar, reprovação, distorção idade-série e conclusão de fundamental e médio”. Fica evidente que as desigualdades sociais existentes neste país são condicionadas pela cor, pois, nesse sentido, Gomes (2017, p. 50) afirma: “Se antes o movimento negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de novas práticas sociais e educativas, a partir do ano de 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplam a raça; ou seja, políticas de igualdade racial”.

Compreende-se, então, que foi necessário partir do coletivo desses sujeitos, o Movimento Negro, com cobranças e reivindicações, para que fossem criadas leis e políticas capazes de trazer à tona a realidade da população negra, sua história, suas etnias, religiões e protagonismo. Isso porque, no currículo escolar e nos livros

didáticos, seja das disciplinas de História, Literatura ou Artes, prevalecia uma cultura de exaltar apenas conquistas eurocêntricas, tudo que vinha da Europa, deixando de lado os saberes advindos das populações trazidas ao Brasil no período colonial para serem escravizadas.

No que se refere à educação, é perceptível que esses sujeitos sofrem com a negação de suas trajetórias, o que pode contribuir para a evasão e o baixo desempenho acadêmico. Nesse mesmo aspecto, Passos e Santos (2018) discutem, em sua pesquisa, diferentes autores da educação que evidenciam o racismo presente nas instituições da sociedade brasileira. Desse modo, Passos e Santos (2018) destacam:

> As discussões trazidas por esses(as) pesquisadores(as), entre outros(as) têm sido fundamentais para avançarmos na compreensão do racismo estrutural e institucional na sociedade brasileira, pois, dialogam em seus estudos com as práticas cotidianas das manifestações preconceituosas e racistas e identificam o impacto da ideia de raça no processo de escolarização do alunado negro. Observam que as instituições escolares historicamente têm repercutido e reproduzido o racismo.

Nesse sentido, Munanga (2000, p. 235) identifica que “mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços”. Se observado o currículo, constata-se que os conhecimentos são hegemonicamente de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas (Passos; Santos, 2018).

Na mesma perspectiva, Gomes (2017) reflete sobre a importância do Movimento Negro na luta contra o eurocentrismo no currículo escolar, ao analisar que “[...] é possível realizar um outro tipo de reflexão epistemológica no campo da educação e pensar alternativas para a construção de projetos educativos emancipatórios” (p. 62). Assim, podemos dizer que, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda não se compreende plenamente a Lei nº 10.639/2003, pois entendê-la implica levar o público-alvo da EJA, ou seja, jovens e adultos, a reconhecerem-se e se enxergarem enquanto sujeitos, a partir de sua realidade e de suas vivências experimentadas no dia a dia, considerando suas subjetividades e não apenas sua idade e matrícula escolar.

Compreender a Lei nº 10.639/2003 na educação de jovens e adultos aproxima-se do que Freire (1996) reflete em sua obra Pedagogia da Autonomia, em que a educação deve ser pautada no diálogo e na troca entre docência e discência, levando em consideração saberes políticos, e não se limitando à mera transmissão de conhecimento. Ao fugir da repetição mecânica de palavras, o sujeito passa a ter contato com um mundo repleto de possibilidades, vivenciadas por meio de suas experiências e pautadas na necessidade de formar o sujeito para o mundo, e não apenas para o mercado de trabalho.

Desse modo, ensinar conteúdos voltados para as relações étnico-raciais é crucial na EJA, pois o sujeito que tem sua história renegada é um sujeito sem conhecimento de mundo.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, a partir do mapeamento de teses, dissertações e artigos científicos, que têm como objeto de estudo a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96 (LDB) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. O mapeamento foi feito por meio da plataforma de periódicos da Capes com a utilização dos seguintes descritores: “Educação de Jovens e Adultos e as Relações Étnico-Raciais”, com a delimitação entre os anos 2016 até 2025, foram selecionados 8 entre os 20 artigos encontrados. Os critérios de exclusão ocorreram pelo fato de que os trabalhos excluídos não encaixavam com os objetivos da pesquisa.

Com base nesses descritores, verificamos que há uma vasta produção, mas até o momento, o que consideramos para este trabalho foram 2 teses, 3 dissertações e 2 artigos.

Discussão dos resultados

O discurso dos direitos está historicamente associado a mudanças sociais e a problemas específicos, como a desigualdade, que permitem não apenas a demanda por educação de pessoas jovens e adultas, mas também a alfabetização de todas as crianças. O direito à educação a todas as pessoas tem de estar associado ao direito às aprendizagens. É preciso ressaltar que o analfabetismo em nosso país ainda não

foi superado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - (IBGE), no ano de 2022, dos 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais.

No que se refere às Relações Étnico-Raciais, evidencia-se que entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%. Com isso, constatamos que a população negra encontra mais dificuldades para ser alfabetizada no Brasil, ou seja, grande parte da população negra não tem conhecimento da leitura e da escrita.

Conforme os dados, analfabetismo, como consequência do não acesso à educação, no Brasil, afeta, sobretudo, as pessoas pretas e pardas (reconhecidas como negras pelo IBGE). A esse respeito, Freire (1983, p. 35), afirma que "[...] quando o homem compreende a sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar o mundo próprio, seu Eu e a sua circunstância". Ainda de acordo com Freire (1983), o sujeito deve ter entendimento de sua realidade e esse entendimento se dá a partir do letramento, da compressão de mundo, do ato de interpretar a natureza e criar condições para sua realidade de vida.

O não acesso à escolarização ou a exclusão da população negra do sistema educacional, ainda no século 21, a exclusão educacional, apresenta significados emergentes pelo valor e significado que a informação e o conhecimento adquirem. E mais, interpretar a natureza e criar condições para sua realidade de vida, conforme expressa uma educação libertadora, pensada por Freire (1983), uma educação que que transforme o sujeito criticamente, jamais um sujeito que seja apenas programado para reproduzir aquilo que o sistema impõe.

Ao discutir a Educação das Relações Étnico-raciais na EJA e as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro deste contexto, Passos (2020) aborda como o racismo é o componente que estrutura as desigualdades sociais e econômicas deste país, tendo a população negra como o principal alvo dessa problemática e determina suas condições de existência num contexto geracional. Esse autor afirma ainda que o racismo institucional e a forma como ele se materializa, perpetua uma estrutura que gera desigualdades de oportunidades sociais para 53,6% da população negra.

Essas desigualdades são promovidas desde 1888, quando a escravidão foi abolida, mas os escravizados não foram indenizados pelos mais de 3 séculos se escravidão e desumanização. No que se refere à Educação de Jovens e adultos dentro desta perspectiva, Passos (2020) problematiza as práticas pedagógicas, ou seja, aborda sobre a forma como o currículo é imposto de modo hegemônico, valorizando uma cultura eurocêntrica e desconsiderando outros saberes. Reflete, assim nas práticas escolares, na forma como o professor estabelece uma relação com seu aluno e, por fim, nos conteúdos aplicados em sala de aula.

Nessa mesma linha de pensamento, Gomes (2017, p.49) afirma:

> [...] O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação — tais como a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial – e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para educação e para o estado brasileiro, poder ser visto como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade Negra 'em movimento' com suas contradições, tensões, desafios e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana. (Gomes, 2017, p. 49)

Isso reafirma que a história e cultura da população negra foi contada num contexto de opressão e submissão. A escravidão, a colonização e as desigualdades sociais e raciais foram produzidas a partir desse contexto. É nesse sentido que se configura a necessidade do potencial emancipatório, nos mais diversos aspectos, dessa população. Urge a necessidade de uma mudança social, cultural e política. Assim, caberia a Educação de Jovens e Adultos um modelo de educação que contribua, de forma emancipatória, que contribua com a evolução do sujeito em relação à sua criticidade e, consequentemente, a compreensão da sociedade.

Em relação aos conteúdos didáticos desenvolvidos na EJA, Antonino (2015) aborda sobre os processos de silenciamentos e de exclusão aos afrodescendentes no Brasil e o modo como negligenciam as contribuições desses povos na economia e na cultura. Com isso, a autora sugere que são necessárias ações que combatam o racismo e construam uma sociedade que tenha respeito pela sua diversidade. A Lei 10.639/03 é vista, assim, como importante passo para inclusão de História e Cultura afro-brasileira nas escolas, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere aos conteúdos relacionados à cultura africana, a África foi e ainda é associada ao imaginário coletivo como um lugar de "fome", "miséria", "violência". E, para alguns alunos, está relacionado apenas a "rituais de magia negra e macumba". Nesse contexto, Antonino (2015, p. 12) afirma "[...] não significa dizer que um projeto de leitura em EJA não encontra viabilidade, pelo contrário, as práticas de leitura devem auxiliar o aluno a compreender a palavra, a interagir com o outro, a posicionar-se sobre o que acontece com no mundo". Isso sugere compreender a importância da leitura como fundamental para o letramento do aluno na educação de Jovens e Adultos, sobretudo, textos que abordam sobre a cultura africana, visando desmistificar esses ideais contrários criados no imaginário coletivo dos sujeitos a partir da estruturação do racismo em nosso país.

Com base nisso, Gomes (2017, p. 53) assevera que

> A questão é: para que os saberes construídos pela comunidade Negra e sistematizados pelo movimento negro ocupem o lugar na escola e na produção do conhecimento bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? Ou no investimento em ciência e tecnologia? Portanto, uma intervenção reformista nos bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola da universidade e da ciência que temos? (Gomes, 2017, p. 53).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre os saberes construídos pela comunidade negra e de como esses saberes podem ser inclusos no currículo escolar. Essa inclusão requer, no entanto, investimento científico e tecnológico e não apenas incluir como um faz de conta, como historicamente tem sido em alguns aspectos, na educação brasileira. Investimentos se fazem necessários também nas condições estruturais da escola, na formação dos professores e recursos pedagógicos de qualidade, entre outros.

Assim, Cunha Júnior e Menezes (2024) refletem que os estudantes de EJA no Brasil, em sua maioria negra, ou seja, pretos e pardos, sofrem discriminação radial dupla, pois além de serem negligenciados pela sua cor, de terem os seus direitos negados, também sofrem exclusão educacional, um dos direitos básicos assegurados pela educação, mas que lhe é negado o acesso. Nessa mesma perspectiva, Gomes (2011) ao dialogar com os estudos da EJA vai dizer que nos últimos anos a questão racial tem sido pautada em todo Brasil de um aspecto diferente da forma que foi tratada nas últimas décadas. A autora também pontua que, o segmento negro em sua ampla coletividade, passaram a organizar e exigir demandas de seus direitos mais

necessários como: educação, saúde, emprego e outras condições de sobrevivência. Nesse sentido, podemos citar a lei n° 10.639/03, implementa no início dos anos

2000 como um marco vitorioso da comunidade negra, pois essa conquista foi fruto das reivindicações deste movimento. Cunha Júnior e Menezes (2024) associam em seu texto o processo de formação e construção de uma identidade científica produzida pela escola enquanto uma instituição pública que domina o saber como principal instrumento e que nesse saber, invisibilizou e negou as diferenças e as diversidades, a inclusão de outros saberes existentes e que contemplam outras histórias, como a história da África e afro-brasileira, como a negação dos conteúdos que contém a história do Brasil sob uma perspectiva realista, que beneficie a população negra e lhe repare socialmente dos direitos que lhes foram negligenciados desde o Brasil colônia. Ao dialogar com Arroyo (2001), Gomes (2011) diz que a Educação de Jovens e Adultos foi silenciada dentro do contexto educacional do Brasil, e a população negra foi quem mais sofreu as consequências dessa negação. Segundo Miguel Arroyo (2001, p. 10):

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e os adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade dos jovens e adultos excluídos. Eu diria mais: pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial. É por isso que o movimento negro vem se organizando politicamente de maneira diversa na sociedade atual e cobrando uma postura explícita da escola, das políticas educacionais e dos programas sociais e culturais já existentes que considerem a importância da “raça” e desenvolvam projetos e políticas de inclusão, não somente social, mas também racial.

Assim, Segundo Santos (2020) em seu texto que discute as relações étnico-raciais no livro didático da EJA, cujo a pesquisa se deu a partir da problematização desta modalidade num contexto multicultural e marcado por sujeitos diversos que foram invisibilizados num contexto geracional. Nesse sentido, Gomes (2011):

> A compreensão e o aprofundamento sobre a questão rural pela EJA vêm sendo construídos, lentamente, na articulação com a professores sociais, de classes, gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como o tentar desdobrar do produto teórico sobre desigual.

Então, podemos questionar a partir destes manuscritos o silenciamento da história e cultura africana nos livros didáticos da EJA e também nas práticas educativas dos professores desta modalidade.

Alves; Oliveira e Dos Santos (2016) afirmam que a educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, apesar das diversas leis que asseguram essa modalidade, vem sendo pautada pela exclusão, pela ausência dos direitos de um público que não teve oportunidades de se escolarizarem. Em seguida, os autores discutem o currículo da EJA e suas especificidades educacionais. É evidenciado no texto também a importância de promover a reflexão crítica e a busca por diálogo, por narrativas que irão contribuir para que os sujeitos da EJA conheçam sua história e sintam-se parte dessa trajetória.

Ainda falando sobre o currículo da EJA, Silva, Arantes e Silva (2021) refletem que o respeito às diferenças em sua ampla pluralidade devem ser pontos de relevância na construção deste documento. E que devem estar alinhados as necessidades exigidas pela lei n° 10.639/03. Em sua pesquisa, as autoras entenderam a necessidade de buscar por respostas em documentos e nas pesquisas já existentes sobre este tema, pois se existe uma lei que torna os conteúdos voltados para as relações Étnico-raciais no currículo da educação, esta referida lei deve-se estar em vigor, para que estejam de acordo com o que é exigido, e para trabalhar com os sujeitos da EJA conforme seja necessário para que se for um sujeito crítico e que considere sua história como parte central da sua formação.

Em suas discussões sobre Educação de Jovens e Adultos, para além do currículo e das necessidades de reinventar este documento de acordo com as demandas da Lei 10.639/03, Da Silva (2017) discute a identidade da EJA, ao pesquisar seu público alvo e as suas modificações ao longo do tempo. O autor questiona em seu texto, qual público chega na EJA e porquê? Seja os adultos, os adolescentes, idosos, homens, mulheres, pobres, desempregados, negros, do centro da cidade, da periferia, da zona urbana, assentamentos rurais, pessoas que tiveram seus direitos negados, negligenciados, ou que não estejam na idade certa exigida pela lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Com isso, Da Silva irá concordar com os diferentes autores que pesquisam EJA ao afirmar que essa modalidade está para além das suas características fundamentais, pois está ligada ao campo da raça e da ação socioeconômica, para ele, as desigualdades sociais é um dos problemas que deságuam na educação de jovens e adultos e na necessidade de escolaridade

para estes sujeitos que não puderam estudar enquanto crianças, adolescentes ou adultos.

Considerações finais

A análise empreendida reafirma a urgência de compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito fundamental, especialmente para os sujeitos historicamente excluídos, e não como uma política de caráter compensatório. Os dados e referenciais teóricos mobilizados evidenciam que a persistência do analfabetismo entre a população negra é expressão concreta das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

A pesquisa revela que, embora existam avanços normativos e diretrizes que apontam para a valorização da diversidade étnico-racial, a prática pedagógica na EJA ainda se mostra limitada por uma lógica mercadológica e eurocêntrica, que ignora os saberes, as vivências e os protagonismos da população negra. Tal cenário reforça silenciamentos históricos e perpetua o racismo estrutural, dificultando o acesso e a permanência de estudantes negros na educação formal.

Diante disso, torna-se imprescindível que a EJA seja fortalecida por políticas públicas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência com qualidade, por meio de currículos que reconheçam e valorizem a pluralidade cultural e promovam práticas pedagógicas emancipadoras. A superação das desigualdades educacionais exige o enfrentamento do racismo institucional e a construção de espaços educativos que acolham e potencializem os sujeitos da EJA como agentes de transformação social. Assim, esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a EJA como instrumento de justiça social, reafirmando o papel da educação na construção de uma sociedade mais equitativa, plural e democrática.

Referências

ANTONINO, Maria do Socorro Flôr. Para além do didático: literatura africana na EJA à luz da lei 10.639/03. 2015.

ALVES, Simone Silva; OLIVEIRA, Everton Fêrrêr de; DOS SANTOS, Juliana Silva. Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Para as Relações Étnico-Raciais

e Movimentos Sociais. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 897–912, 2016. DOI: 10.23899/relacult.v2i4.373. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/373. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; Menezes, M. C. de. (2024). Alfabetização De Jovens E Adultos: Interfaces Dialógicas Com A Educação Das Relações Étnico-Raciais. Revista Em Favor De Igualdade Racial, 7(1), 51–68. https://doi.org/10.29327/269579.7.1-6

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25ª Ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: ação cultural para a liberdade: e outros escritos. Rio de janeiro: paz e terra, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: redesignando e politizando a raça. Campinas: EDUC, 2012.

DA SILVA, Natalino Neves. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Crítica Educativa, v. 3, n. 3, p. 200-213, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, Karla de Oliveira. Problematizando As Relações Étnicorraciais No Livro Didático Da Educação De Jovens E Adultos A Partir Da Lei Nº 10.639/2003. IV Seminário Internacional Do Observatório Dos Movimentos Sociais Na América Latina (SIOMSAL) e II Seminário Internacional Curupiras, p. 7.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. Educação em Revista, v. 34, p. e192251, 2018.

SILVA, Jaqueline Mirelle Melo Nascimento; ARANTES, Adlene Silva. Relações étnico- raciais em Limoeiro: o caso do festival da educação de jovens e adultos (FESTEJA). Educação, Ciência e Cultura, v. 26, n. 1, p. 01-19, 2021.

QUESTIONAR.
INVESTIGAR.
COMPREENDER.
TRANSFORMAR.

A LÓGICA DO SABER

INVESTIGAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Em um mundo em constante transformação, o conhecimento exige mais do que respostas: exige investigação, diálogo e imaginação crítica.

A Lógica do Saber: Investigações Contemporâneas é uma coleção que reúne pesquisas atuais e interdisciplinares nas áreas da filosofia, educação, ciência, tecnologia, linguagem e cultura.

Com abordagens rigorosas e inovadoras, os volumes desta obra convidam o leitor a refletir sobre os desafios do nosso tempo e a compreender os múltiplos caminhos do saber na contemporaneidade.

São abordagens que fortalecem o pensamento crítico, ampliam horizontes e contribuem para a construção de uma sociedade mais consciente, ética e transformadora.

Questionar. Investigar. Compreender. Transformar.

uniatual EDITORA

ISBN 978-656170009-2