

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:

UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XLIV



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Plínio Ferreira Pires

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

44^a ed.

Goiânia-GO
Editora Conhecimento Livre

44ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pires, Plínio Ferreira
P638E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

/ Plínio Ferreira Pires. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

238 f.: il

DOI: 10.37423/2026.edcl1300

ISBN: 978-65-5367-793-7

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Pires, Plínio Ferreira II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2026.edcl1300>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Gigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

CAPÍTULO 1	6
A FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES: COTEJOS EM PAULO FREIRE	
Cláudio Roberto Brocanelli	
Priscila Caroline Miguel	
Tahire Ianhez Grabowsqui	
DOI 10.37423/260510972	
CAPÍTULO 2	18
CONTOS DE FADAS MODERNOS: REINTERPRETAÇÕES E SEUS IMPACTOS NA CRIATIVIDADE INFANTIL	
Stephany da Silva Cardoso	
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	
DOI 10.37423/260510982	
CAPÍTULO 3	27
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MOVIMENTO QUE TRANSFORMA	
Luiz Rogério Romero	
Jorge Paulo MASCANHI	
DOI 10.37423/260510993	
CAPÍTULO 4	34
EDUCAÇÃO FINANCEIRA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E DECISÃO	
Fabio Roberto Pierre	
Willian Falbo Maciel	
DOI 10.37423/260510995	
CAPÍTULO 5	51
METODOLOGIAS ATIVAS E EXTENSÃO NO ENSINO FARMACÊUTICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS EM SAÚDE, CAMPUS CEILÂNDIA	
Guilherme Aníbal Martins de Araújo	
Fernanda Sampaio Brígido do Nascimento	
Evellim Lohany Alves Paracampas	
Micheline Marie Milward de Azevedo Meiners	
DOI 10.37423/260510996	
CAPÍTULO 6	58
O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA CRECHE	
Monalisa Mancera Viterbo	
Elieuzza Aparecida de Lima	
DOI 10.37423/260510997	

CAPÍTULO 7	81
NOTAS DE PATOLOGIA – DEMOCRATIZANDO O CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO MÉDICA E EDUCAÇÃO CONTINUADA	
MARCELO PADOVANI DE TOLEDO MORAES	
DOI 10.37423/260511001	
CAPÍTULO 8	86
PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE BIODIESEL A PARTIR DO ÓLEO DAS SEMENTES DE CALOTROPIS PROCERA	
Karla Aparecida Guimarães Gusmão Gomes	
Renata de Oliveira Gama	
Cintia Goncalves Dias	
Thiago Henrique Santos Figueiredo	
DOI 10.37423/260511004	
CAPÍTULO 9	99
METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO E OS DIÁLOGOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM INVESTIGAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Araceli da Silva Souza	
Genivaldo Frois Scaramuzza	
DOI 10.37423/260511005	
CAPÍTULO 10	110
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 2017 A 2021	
Antonia Fernanda Dutra Pinto	
Rozane Alonso Alves	
DOI 10.37423/260511006	
CAPÍTULO 11	130
IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO DE AUTOCUIDADO NA RESILIÊNCIA E PERCEPÇÃO DO RISCO CLIMÁTICO EM PROFISSIONAIS DE ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE	
Daniela Cerra	
DOI 10.37423/260511007	
CAPÍTULO 12	158
O INVISÍVEL VISÍVEL: A URGÊNCIA DA CRECHE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE	
Raiza Fernandes Bessa de Oliveira	
Aline Sommerhalder	
Paolo Di Rienzo	
DOI 10.37423/260511009	

CAPÍTULO 13	179
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO E GESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA”	
Danielli Cristina Granado Romero	
Arlete Maria Francisco	
Encarnita Salas Martin	
Solange Moura Lima de Aragão	
DOI 10.37423/260511013	
CAPÍTULO 14	196
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AVALIAÇÃO	
SIMONE ARIOMAR DE SOUZA	
SIGREICE ARIOMAR DE SOUZA ALMEIDA	
DOI 10.37423/260511014	
CAPÍTULO 15	202
SABERES DO FORMADOR: PROPOSIÇÕES DE UMA INVESTIGAÇÃO INICAL	
Eliane Duarte	
Patricia Aparecida Bioto	
DOI 10.37423/260511018	
CAPÍTULO 16	212
PESQUISA-FORMAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS	
Patrícia Ap. Bioto	
DOI 10.37423/260511019	
CAPÍTULO 17	226
EXPERIÊNCIAS NO PIBID: UM RELATO DA INSERÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM UMA TURMA DO 3º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Helena Passos Rocha de Abreu	
Daniele Martinez de Oliveira Coelho	
Roberta Ravaglio Gagno	
DOI 10.37423/260611021	

Capítulo 1



10.37423/260510972

A FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES: COTEJOS EM PAULO FREIRE

Cláudio Roberto Brocanelli

*Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de
Mesquita Filho'*

Priscila Caroline Miguel

*Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de
Mesquita Filho'*

Tahire Ianhez Grabowsqui

*Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de
Mesquita Filho'*



RESUMO

Vivemos tempos em que pensar e trabalhar para a formação ética dos educadores, torna-se um imperativo. Ancorados no pensamento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, objetivou-se desenvolver uma discussão e reflexão sobre a importância da formação ética de professores e elucidar sua relevância no processo formativo inicial e continuado de educadores. O ensaio teórico é pautado na articulação entre o pensamento de Paulo Freire e a formação de professores através de três aspectos: a natureza humana, o processo de humanização e a transformação. Através do desenvolvimento, aponta-se que ao tomar consciência da própria natureza, o educador desperta para o horizonte no qual o processo de humanização e transformação articulam-se na prática educativa. Tomando como parâmetro a formação inicial de professores, os cursos de graduação se constituem como espaço-tempo para que essa consciência da própria natureza humana floresça para que, a partir dela, o futuro educador possa saber os contornos de seu papel à medida em que colabora para o desenvolvimento de um outro ser humano e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade. A ética reside, portanto, na consciência crítica de seu lugar enquanto educador.

Palavras-chave: Formação de professores. Ética. Paulo Freire.

Ancorados no pensamento freireano, partimos da ideia de que a educação é um processo no qual o indivíduo vai se completando ao longo da vida. Desse modo, a educação forma à medida em que viabiliza espaços para movimentos subjetivos - individuais e coletivos, cujo objetivo é encontrar aquilo que falta em nossa natureza humana, irreversivelmente marcada por uma incompletude. É o desejo pelo ser/estar completo que constitui uma mola propulsora para a aprendizagem, esta que acontece na relação com o outro e consigo próprio, através da integração entre o pensar, o aprender e o ensinar.

Diante deste contexto, a educação deve ser um meio de promoção da vida de forma que o indivíduo consiga fazer a leitura de seu mundo diferentemente de antes, livre de um regime de submissão, ou uma obediência acrítica, apto à reflexão e conscientização do que ocorre ao seu redor e em si mesmo. Sendo assim, a escola, a educação e todos os espaços propícios para isso devem favorecer o crescimento da pessoa, bem como sua libertação de amarras e grilhões que as mantêm prisioneiras, isto é, a educação enquanto possibilidade de emancipação e autonomia. Por conseguinte, a educação, enquanto prática social, deve abranger todas as questões que contribuam para o desenvolvimento humano e considerar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, para além dos aspectos cognitivos. Sendo assim, a principal finalidade da educação deve ser a de formação humana integral, que considere a indissociabilidade entre o desenvolvimento intelectual, afetivo, biológico e moral, haja vista que, conforme Dongo-Montoya (2024, p. 72): “[...] nas escolas democráticas não existe separação entre formação intelectual e formação moral; não existe hegemonia de uma sobre a outra; tampouco uma está a serviço ou serve de instrumento da outra [...]”.

A partir de algumas inquietações e motivações como estas já citadas, objetivou-se desenvolver uma discussão e reflexão sobre a importância da formação ética de professores e elucidar em que medida isso é importante no processo formativo inicial e continuado de educadores. Fundamentalmente, o texto é pautado no pensamento de Paulo Freire, pensador e educador que traz em seus escritos e em sua própria vida os meios necessários para vivenciar a ética em cada espaço e relação social, e articulado com a formação de professores através de três aspectos: a natureza humana, o processo de humanização e a transformação.

A natureza humana

A postura de Paulo Freire sempre foi a de considerar e convencer-se de ter ações políticas e pedagógicas arraigadas à realidade vivida; assim, sua vida esteve íntima e constantemente ligada às

tarefas políticas e educativas, portanto, pedagógicas, nos mostrando que educar é sobretudo, um ato político. Em sua obra com escritos de 1992/1993, ele se coloca como quem deve ensinar e aprender, sem nunca absolutizar as próprias ideias e, menos ainda, as dos outros.

O primeiro a sublinhar é a posição em que me acho, criticamente em paz com minha opção política, em interação com minha prática pedagógica. Posição não dogmática, mas serena, firme, de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, de há muito, deixou de estar demasiado certo de suas certezas (Freire, 2001, p. 08).

Isso implica em adentrar um campo da ética em que a vivência, a postura e o comportamento diante da sociedade estão intimamente ligados à não dogmatização de si e de ideias cristalizadas, mas que dão permissão para que o pensamento e a fala de todas as pessoas sejam importantes, num permanente devir. Em suas primeiras palavras, no texto citado, Freire deixa claro que a sua principal preocupação é com a natureza humana e tudo o que é possível de realizar-se nela e por meio dela, com sua vocação de ser mais. Assim, a curiosidade humana é um elemento fundamental para a composição política, histórica, pedagógica, educacional e, portanto, ética de cada indivíduo.

É esse desenvolvimento humano na história que possibilita a formação do ser num corpo consciente de tudo o que faz e pode fazer, criando, recriando e compreendendo o que lhe acontece: “O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de entender o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (Freire, 2001, p.09). Isso é uma riqueza no ser humano: não é dogmatizado, não é acabado, mas faz escolhas e tem opções em todos os momentos de sua vida, além de poder refletir sobre suas ações. Aquilo que há no ser humano, não há nos animais, estes já condicionados naturalmente a viverem o mesmo, sem possibilidade de fazer ou agir de outro modo. Estes últimos não podem oportunizar aos seus ‘descendentes’ uma postura ética, diferenciando momentos de vida e suas escolhas; somente o humano pode ser ético e sujeito na história e, a educação é um caminho para essa experimentação e para promover mudanças consistentes em sua vida particular e na sociedade. E nesse contexto histórico e humano “se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (Freire, 2001, p. 10); a própria educação em processo é manifestação ética.

Com todas as possibilidades já indicadas, vale destacar que o educador e a educadora têm um papel fundamental para a realização de si e dos outros, numa ética da coerência.

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se

contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito (Freire, 2001, p. 21- 22).

Isso caracteriza melhor a postura constante de todos os envolvidos com a educação, primordialmente todas as pessoas educadoras nas escolas, com seu dever de criar situações e ambientes favoráveis para aqueles que nelas chegam para aprender e ensinar. Para Freire, todas as pessoas podem, devem e têm o direito de ir mais além daquilo que são no momento e em seu mundo conhecido e vivido. “É que a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o *ser mais*” (Freire, 2001, p. 45, grifos nossos).

Nesse ínterim, a qualidade da educação e do trabalho dos educadores e educadoras exigem uma estética da existência e do modo como a beleza (estética) da educação se dá no cotidiano da escola e de todas as pessoas envolvidas. A ética e a estética estão intimamente ligadas, conforme afirma Freire (2001) em diversos momentos; podemos dizer que a realização de todas as pessoas e a realização do papel da educação estão articuladas a essa experiência estética, ética, humana, histórica, política, social em constante progresso e construção.

O processo de humanização

Dongo-Montoya (2022) enfatiza que a ontologia de Freire está relacionada com o problema central do ser humano: sua humanização. Tendo em vista que, os seres humanos, na sua inconclusão, teriam a vocação de serem mais (e melhores, diga-se de passagem), a desumanização seria o resultado dessa possibilidade, de forma distorcida. O autor referenciado afirma que “[...] a desumanização, como fato histórico, não é o destino dado, mas, sim, produto de uma ordem social injusta que gera a violência dos opressores e condiciona o ser menos [...]” (Dongo-Montoya, 2022, p. 113). Acrescentamos que, nesse ínterim, a escola como não é dissociada da sociedade, acaba por produzir e reproduzir tais violências, infelizmente.

Na obra: “Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2024b), Freire enfatiza a importância de uma formação continuada dos educadores, que implica em uma práxis à luz de teoria para praticar melhor, para ser verdadeiramente competente do ponto de vista científico-filosófico e engajado em um compromisso ético-político com o conhecimento, com os (as) alunos (as) e, sobretudo, com o ato

de ensinar, tarefa que ele destaca como não sendo simples e meramente tecnicista. O autor enfatiza também nosso compromisso, enquanto educadores (as), com a transformação da sociedade. Portanto, ser professor ou professora é muito diferente de ser “tia”.

[...] É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos, mesmo que amar, só, não baste - e sem gostar do que faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que, sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido - o de tia recusar ser tia [...] Não pode, porém, desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia [...] (Freire, 2024b, p. 48-49).

Na obra em questão, Freire (2024b) reitera que a formação do professor perpassa por uma responsabilidade ética, política e profissional e tal formação “[...] se funda na análise crítica de sua prática [...]” (Freire, 2024b, p.56) e também a necessidade de uma prática que provoque criticamente a consciência dos educandos, exigindo do educador uma postura que não seja a de um mero transmissor de conteúdos. Para o autor, “[...] há muitas ocasiões que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema [...]” (Freire, 2024b, p. 128).

Com muita dose de sabedoria e experiência, característica peculiar de Paulo Freire - patrono da educação brasileira, a obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2024a), originalmente publicada em 1996, traz a educação como o caminho necessário para a justiça e a paz. E para isso é preciso uma formação bem como uma práxis, pautada sob a égide de uma ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica, que requer do professor um engajamento político libertador e também o ensino de seus (suas) educandos (as) a serem Seres Mais. Diante deste contexto,

[...] O diálogo freireano se faz à semelhança da maiêutica socrática, superando-a, porque nega o idealismo da busca socrática. O diálogo freireano não procura descobrir o pré-existente, o já pronto, coberto apenas pelo véu que o “ignorante” deve des-cobrir (sic). O diálogo em Paulo se faz pela pergunta que requer reflexão, mas que jamais abandona a intuição sentida, a observação acurada, os sentimentos vividos e a emoção presente e exposta eticamente na busca da realidade que nós mesmos, seres humanos, vimos construindo há milênios [...] (Freire, 2015, p. 295).

Na referida obra, Freire (2024a) enfatiza que “formar” vai além de treinar o educando no desempenho de suas tarefas, e tece críticas à malvez neoliberal, bem como o cinismo de uma ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia, dizendo que seu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, ou seja, dos excluídos e que, nós, enquanto professores (as), temos uma responsabilidade ética

no exercício de nossa tarefa docente; o autor aproveita, para sublinhar essa tarefa igualmente àqueles e àquelas que estão em formação para exercê-la. Nas palavras do autor:

[...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia [...] A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles [...] (Freire, 2024a, p. 17-18, grifos do autor).

Percebemos nesta obra, aqui analisada, a necessidade da ética, tida como indispensável à convivência humana e como parte da constituição da natureza do indivíduo, social e historicamente, moldado. Sendo assim, para Freire (2024a), como presença consciente no mundo, não podemos escapar de nossa responsabilidade ética e a prática educativa quando “[...] se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar [...]” (Freire, 2024a, p.34-35) e mais do que isso, corporificar as palavras através do exemplo, ou seja, a ação do professor coerente com o seu discurso. Afinal de nada adianta, um discurso a favor de uma escola democrática, se o professor é o tempo todo autoritário em sua sala de aula e com todas as pessoas ao seu redor.

Conforme já citado anteriormente, a postura das pessoas retrata as formas de vida e de condução de si e dos outros, num comportamento que transparece a ética assumida e como existe uma coerência entre suas palavras e suas práticas cotidianas; é por isso que na educação — bem como em outros espaços sociais — educadores são ainda mais responsáveis a planejar um ensino/aprendizagem de forma que as oportunidades sejam abertas, favorecendo a todas as pessoas ali presentes. Isso implica em saber considerar a vida de cada indivíduo, constituindo-se nas vivências e experiências no mundo, numa ética democrática, participativa e interativa numa vida que é constante luta para não apenas sobreviver, mas para viver intensamente o que se é e o que se pode ser, numa prática constante de libertação, sem distinção. Com isso, não é que a vida seja só uma luta, mas que a luta é uma postura ética, que também se dá para a formação das pessoas e da sociedade de modo que ela seja a mais completa possível.

Luta pela transformação

Freire (1992), com sua reflexão em *Pedagogia da Esperança*, buscou vislumbrar uma sociedade em constante luta para a transformação, pois sem a luta, como ética de vida, não se alcançaria os ideais humanos. Para o educador Freire, a luta, a busca, a utopia e todas as possibilidades na escola e na educação são ferramentas de descobertas de si e de uma sociedade nova, diferente, melhor e com uma realidade mais próxima de cada contexto e de cada vida.

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes, pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. [...] Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade (Freire, 1992, p. 05).

Como se sabe, muitos ataques estiveram presentes na vida de Paulo Freire; isso parece também estar presente na vida de todas as pessoas verdadeiramente preocupadas com uma educação conscientizadora e criadora de novidades, de devires. É essa educação, numa ética da *Pedagogia da Esperança*, que pode alimentar a coragem nas pessoas para que desocultem uma realidade e vislumbre outras possíveis. A esperança é, portanto, luta, é vida, é práxis, é ontologia que se promove possível ao maior número de pessoas, oxalá a todas. Assim, “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1992, p. 05).

É para isso que a educação deve ser constituída como força de ensino e aprendizagem para todas as pessoas, não limitando-se apenas aos que têm, por alguns motivos, facilidades, mas efetivamente uma ‘educação para todos’, sem exclusão na sociedade geral e, menos exclusão ainda, dentro das salas de aula. A ética educativa implica em ter espaços, esforços e ações que promovam à todas as pessoas uma vida cada vez melhor, libertando-se, biografando-se, existenciando-se e constituindo-se como sujeitos conscientes plenamente, e para parafrasear Freire, que todas as pessoas consigam sempre serem mais.

Sendo assim, diante de um mundo cada vez mais desafiado pela desesperança e pela impaciência, Freire (2000), na pessoa de Ana Maria Freire, sua esposa até seu final de vida em 02 de maio de 1997, deixou um legado último; algumas cartas escritas por Paulo Freire, as quais estão na obra *Pedagogia da Indignação* - para Freire, eram as *Cartas Pedagógicas*, conforme descreve Ana Maria Freire, relembrando do educador, seu marido. Texto este que trata de colocar o professor e a professora e

todas as pessoas em atitude de cumprimento de uma postura ética e política na construção de alternativas que possam mudar as situações de vida desde a vivência de cada pessoa, em dois sentimentos possíveis: o amor e a raiva. No caso de Freire, marcadamente com seu amor humanista e sua raiva ou indignação política.

Conforme Ana Maria Freire (2000) recorda na apresentação deste livro:

Que bom, Paulo, que não paraste, proclamando até o fim, com o vigor de um pedagogo-profeta, as dimensões ética e política como exigências ontológico-existenciais e históricas da pessoa e da convivência humana e, em particular, da educação (Freire, 2000, p. 10).

Assim, para Freire, o amor entre as pessoas e o amor à humanidade só se faz presente na medida e a partir do momento em que todas as pessoas amem o mundo. Essa é uma atitude ética imprescindível para que a humanização ocorra em todos os espaços e em todas as vivências possíveis. Por isso, a sua insistência em uma relação entre as pessoas, especialmente nas escolas e em suas formações, perpassa pela vida livre, por uma liberdade que se inicie na mais tenra idade e seja experimentada constantemente.

Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática (Freire, 2000, p. 16).

O ensino, ainda que não reproduza um discurso sobre a ética, seja onde for, dará condições de um testemunho de vida inspirado na pessoa que ensinou antes, possibilitando novos testemunhos nas novas relações. Ser pessoa ética, democrática e libertária implica em viver isso tudo, ensinando primordialmente pela vivência cotidiana, não pela repetição discursiva dos conceitos.

Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o (sic) mais competente possível, de sua disciplina. Ao testemunhar a seriedade com que trabalha, a rigorosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que “os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria”; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo (Freire, 2000, p. 20).

Portanto, esse testemunho é crucial para a criação de uma vida e sociedade novas. Ele mesmo afirma e insiste na importância de ser coerente; essa coerência já é uma forma ética de nos comportar. Ainda, Freire (2000, p. 43) afirma que “Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos

sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética”.

Considerações finais

A preocupação de Paulo Freire com a natureza humana (a pessoa) evidencia que ela é o espaço e o meio através do qual as realizações da vida são possíveis, ou seja, essa natureza se constitui como fator essencial a ser considerado no planejamento e execução de qualquer atividade humana. Pensando no âmbito da educação, há um encontro entre as subjetividades do educador e do educando, perpassadas pelo cotidiano e pela comunidade escolar. Ao tomar consciência da própria natureza, o educador desperta para o horizonte no qual o processo de humanização e transformação se articulam na prática educativa. Tomando como parâmetro a formação inicial de professores, os cursos de graduação se constituem como espaço-tempo para que essa consciência da própria natureza humana floresça e para que, a partir dela, o futuro educador possa saber os contornos de seu papel à medida em que colabora para o desenvolvimento de um outro ser humano e, conseqüentemente, da transformação da sociedade. A ética reside, portanto, na consciência de seu lugar enquanto educador, bem como da criticidade acerca de seu trabalho.

Nesse sentido, recai sobre os cursos de licenciatura a responsabilidade, também ética, de viabilizar espaços para que o licenciando possa biografar-se, elaborando suas ideias e percepções sobre educação em períodos anteriores à universidade junto com o conhecimento científico que constrói nas vivências das aulas. Freire sempre primou pela formação de pessoas que tenham a oportunidade de ser o que são, livremente, com todos os seus pensamentos e valores já constituídos, daí logrando novas possibilidades, justamente porque é possível um ethos de liberdade e libertação, ou seja, a possibilidade de serem sempre mais do que já são em cada momento da vida. Não podemos permitir que a vida humana e sua permanente ‘hominização’ seja dirigida pela ética malvada do mercado e do poder; precisamos de pessoas que pensem a partir de uma ética do humano e que esta prevaleça. Assim, Freire (2000, p. 57) reforça que com a “presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”.

No campo da formação humana, na escola e em todos os ambientes formativos que desejem dar condições de uma vida mais digna de ser vivida, deve-se promover a ética do amor e da esperança, negando a violência e qualquer mal destas realidades aqui vividas. Todas as pessoas envolvidas com a

educação e com a formação de novos formadores, devem ter uma postura no mundo que seja diferente das posturas violentas; hoje, mais do que nunca ou apenas repetindo a história, vivenciamos tantas violências e descasos com pessoas injustiçadas. Portanto, Freire exige uma posição, que é:

[...] a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética (Freire, 2000, p. 87).

Para isso, os educadores e educadoras devem estar atentos a fim de criar momentos, situações e vivências que favoreçam um testemunho da ética e uma aprendizagem por meio da demonstração de uma pedagogia da raiva, da indignação; uma forma de ver a realidade incoerente, julgar e criar novas possibilidades de vivências da pedagogia da esperança e do amor ao mundo e às pessoas, assumindo a educação um papel emancipatório e possibilidade da transformação de cada pessoa e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- DONGO-MONTOYA, A. O. Freire e Piaget no século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação. Curitiba: Appris, 2022.
- DONGO-MONTOYA, A. O. Piaget e Freire: do construtivismo à educação libertária e solidária. Curitiba: Appris, 2024.
- FREIRE, A.M.A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. Cadernos CEDES, v. 35, n.96, p. 291-298, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7DgKZW4TQjBFXd9BTnvrQwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VV8LBWXNzBg6IVfX4CvcVMYu-DubLg6b/view>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora Unesp. 2000. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10ogS_Q-fS5zaWCe6enXagyQwMNs9eQrQ/view. Acesso em: 14 ago. 2025.
- FREIRE, P. Política e Educação: Ensaios. 5ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FMY7po6cdKBpi3XeG6p_-t5_ekOqoal_/view. Acesso em: 29 jul. 2025.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024a.
- FREIRE, P. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024b.

Capítulo 2



10.37423/260510982

CONTOS DE FADAS MODERNOS: REINTERPRETAÇÕES E SEUS IMPACTOS NA CRIATIVIDADE INFANTIL

Stephany da Silva Cardoso

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

*Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus
de Presidente Pru
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus
de Presidente Pru*



RESUMO

Os contos de fadas, originados na tradição oral e posteriormente transcritos por autores como Perrault e os Irmãos Grimm, desempenham um papel pedagógico e psicológico essencial na formação cultural e emocional infantil. Este artigo analisa as reinterpretações modernas dessas narrativas e seus impactos na criatividade infantil, com base em uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica de autores como Bruno Bettelheim, Nelly Novaes Coelho e Sandra Trabucco Valenzuela. As adaptações contemporâneas, exemplificadas por obras como *Frozen* e *Malévola*, introduzem valores como diversidade, inclusão e igualdade de gênero, ampliando a representatividade e oferecendo novos modelos de heroísmo e superação. Contudo, observa-se que a simplificação de elementos simbólicos e narrativos pode enfraquecer sua função formativa e psicológica, reduzindo o estímulo à criatividade e à resolução de conflitos inconscientes, como argumentado por Bettelheim. Conclui-se que é essencial equilibrar inovação e tradição, preservando a riqueza simbólica dos contos enquanto se promove valores contemporâneos. Assim, os contos de fadas podem continuar desempenhando um papel crucial na formação do imaginário infantil e no desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo das crianças.

Palavras-chave: Contos de fadas. Reinterpretações modernas. Criatividade infantil.

1 INTRODUÇÃO

Os contos de fadas são parte essencial da formação cultural e emocional de crianças e adultos. Nos escritos de Valenzuela, ela explica que os contos de fadas foram originados da tradição oral e posteriormente transcritos por autores como os Irmãos Grimm e Charles Perrault, inicialmente as fadas sendo personagens de narrativas e poemas direcionados ao público adulto, já que naquele momento as crianças ainda eram tratadas como pequenos adultos.

No século XVII, nos salões franceses, nasceu um movimento social e cultural que se tornou conhecido como Preciosismo. Neste contexto, coube às mulheres “um papel fundamental [...], visto que tiveram a oportunidade de revelar abertamente sua capacidade criativa e seu talento para as artes. Essas mulheres passaram a ser chamadas de As Preciosas” (VALENZUELA, 2024, p.127).

Segundo (VALENZUELA, 2024), a citação mais antiga referenciando a seres imaginários parecidos com a fadas está em Pomponius Mela (século I), em *De situ orbis* (43 d.c), fala sobre uma fada ser um elemento mediador a fim de que os humanos consigam realizar seus sonhos.

Essas narrativas oferecem símbolos, arquétipos e ensinamentos que auxiliam na construção de valores, desempenham um papel pedagógico e psicológico, oferecendo às crianças ferramentas para compreender o mundo e lidar com dilemas emocionais. Como enfatiza Sandra Trabucco Valenzuela (2024), os contos de fadas não apenas entretêm, mas também educam, transmitindo valores e reflexões de maneira simbólica e universal.

Bettelheim (2000, p. 13) afirma que “através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil”.

Nos últimos anos, essas narrativas foram reinterpretadas em diversos formatos, como filmes, séries e livros, adaptando-se a novos valores sociais, incluindo diversidade, igualdade de gênero e inclusão.

Cada momento da história – com seus valores, ideais e fundamentos – foi singular para a constituição da literatura infantil como a conhecemos hoje. Houve um percurso histórico que marcou e continua marcando a trajetória dos contos de fadas como um processo simultâneo de mudança da cultura e do pensamento social de cada época (Kielb, Eliziane, 2020. P.4)

Entretanto, tais mudanças, embora positivas em muitos aspectos, levantam questões sobre a preservação da função simbólica e educativa dos contos de fadas. Este artigo busca explorar como as reinterpretations modernas dos contos de fadas influenciam a criatividade de crianças.

2 SEÇÕES DO TRABALHO

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores consagrados no estudo dos contos de fadas, como Bruno Bettelheim (A psicanálise dos contos de fadas), Nelly Novaes Coelho (O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos) e Sandra Trabucco Valenzuela (A literatura infantil como mediação cultural), Anna Olga Prudente de Oliveira e Marcia Amaral Peixoto Martins, (A nova edição dos contos de Perrault: Regina Zilberman ressignifica Walcyr Carrasco), Eliziane Gorete Kielb, Ivone Maria Mendes Silva (Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil).

Além disso, serão analisadas reinterpretações contemporâneas em mídias diversas, como os filmes Frozen e Malévola, e séries como Once Upon a Time. Na análise será considerado aspectos simbólicos, pedagógicos e psicológicos das narrativas, avaliando seus efeitos no imaginário infantil..

3 DESENVOLVIMENTO

Os contos de fadas possuem origens na tradição oral, servindo como instrumentos de transmissão cultural e social. Segundo Bettelheim sua origem é estreitamente conectada à cultura celta, o que foi durante o século XIII que foi notado consideravelmente os mitos celtas, sempre havendo dois reinos distintos e concorrentes em suas histórias, que vemos hoje em dia em forma de “bem” e “mal”. Os deuses celtas se representavam de muitas maneiras, além da imagem humana, também sendo animais, forças da natureza, e com isso surgiu a imagem vista até hoje das mulheres nos contos de fada. Mães da natureza, exprimem a ideia de início a vida e a dualidade entre mundos e o bem e o mal. Assim, as fadas foram inspiradas por essas tradições pagãs.

Durante o Renascimento, o gênero foi tomado pelo universo feérico de “Sonho de uma noite de verão” por Shakespeare em 1594, onde há magos, elfos, rainha das fadas, duendes, cavaleiro transformado em burro, fadas e todos eles sendo provindos do Reino Titânia. Francesco Straparola (Gato de botas) e Giambattista Basile (responsável pelas primeiras versões de Cinderella e Rapunzel) foram os predecessores de Perrault e dos Irmãos Grimm para os mesmos reescreverem futuramente. Entretanto, destaca-se a estrutura e linguagem direcionada aos adultos, sem qualquer relação com o público infantil. “O título ‘conto de fadas’ aparece pela primeira vez na França do século XVII, referido pela escritora francesa Marie-Catherine Le Jumel de Barneville (1652-1705), mais conhecida como Madame d’Aulnoy.” (Valenzuela, 2024, p.127).

Em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna na sociedade de mas: estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. (Bettelheim, 2000, p.13)

Conforme Valenzuela (2024), essas narrativas utilizam símbolos e arquétipos para refletir os desafios da vida humana, especialmente aqueles enfrentados na infância. Sua estrutura narrativa, com início, conflito e resolução, ajuda as crianças a internalizar conceitos como coragem, superação e justiça.

Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens a mente consciente, a pré-consciente, e a inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. (Bettelheim, 2000, p.14)

Bettelheim, (2000), diz que como no passado, as mentes das crianças pode apreciar todas as coisas superiores da vida através do conto de fadas, podendo passar facilmente à gostar das maiores obras de literatura e arte.

As versões contemporâneas ampliam a representatividade e oferecem às crianças modelos mais diversos de heroísmo e superação. Além disso, temas como empatia e aceitação são frequentemente abordados de forma mais explícita, o que pode ajudar na formação emocional e moral das crianças.

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance das pessoas apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade (Bettelheim, 2000, p.32).

Em Os Contos de Fada e a Arte da Subversão, Jack Zipes (2023) analisa como os contos de fadas foram historicamente utilizados para transmitir ideologias dominantes, mas também como podem servir para subverter normas sociais estabelecidas. Essa perspectiva é notável ao examinar o filme Malévola (2014), que reinterpreta a narrativa clássica da Bela Adormecida ao apresentar a vilã não apenas como antagonista, mas como uma personagem complexa e multifacetada. Essa releitura desafia as representações tradicionais de gênero e moralidade nos contos de fadas, alinhando-se à ideia de Zipes de que tais histórias podem ser reformuladas para questionar e redefinir valores culturais.

Apesar das inovações, a simplificação de alguns elementos narrativos pode enfraquecer a função simbólica dos contos de fadas. Conforme Bettelheim (2000), os contos de fadas tradicionais oferecem narrativas profundas que ajudam as crianças a enfrentar medos inconscientes. A falta de complexidade nas versões modernas pode limitar essa função psicológica.

Assim, o entendimento que pode ser construído sobre o lugar dos contos de fadas tradicionais ou clássicos e dos contos contemporâneos na relação que as crianças venham a construir com a literatura infantil ou no trabalho desenvolvido sobre o assunto por seus professores(as) depende da forma como essa contextualização é colocada em perspectiva.

Entretanto, o historiador francês Darnton (2015), traz como alerta o contexto histórico e cultural no qual cada conto foi escrito deixa marcas no texto que precisam ser consideradas e influenciam a interpretação e a apropriação que dele são feitas. Os “novos contos de fadas” são histórias com características próprias, específicas do contexto atual. A mulher, por exemplo, não é mais representada única e exclusivamente como figura do lar, que sabe cozinhar, costurar etc.

As mudanças que se fazem presentes nesses textos retratam o crescimento científico e as especificidades histórico-culturais da sociedade atual e agregam novas características às narrativas. (Kielb, Eliziane Gorete, 2020. P.55)

Como destaca Coelho (2018), essas histórias estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a compreensão de dilemas morais. Portanto os contos de fadas, sejam tradicionais ou modernos, desempenham um papel crucial na formação do imaginário infantil. No entanto, para Nelly é essencial que as adaptações respeitem os elementos arquetípicos, garantindo que as crianças continuem a se beneficiar dessas narrativas.

Impactos na Criatividade Infantil

Os contos de fadas tradicionais utilizam arquétipos e simbolismos para estimular a imaginação. Conforme Bettelheim (2000), as histórias oferecem experiências vicárias que ajudam as crianças a processar medos e desafios inconscientes. Nas versões modernas, a exploração de temas como diversidade e empatia promove a criatividade ao introduzir novos cenários e formas de pensar.

Entretanto, a simplificação de certos elementos narrativos pode enfraquecer a função psicológica desses contos.

[...]Muitas reescritas de contos fadas e contos populares continuaram sendo feitas por meio de adaptações que se caracterizava o por realizar alterações dramáticas nas obras e, ainda, por efetuar uma espécie de apagamento em relação à questão da autoria, uma vez que nem sempre identificava o autor do texto fonte utilizado. [...] Realizando simplificações e facilitações nas obras, tais adaptações visavam muitas vezes uma adequação a valores morais e a determinado publico (OLIVEIRA, Anna ; MARTINS, Márcia. 2016. p178)

A estrutura de início, conflito e resolução, é fundamental nos contos tradicionais, às vezes é diluída em prol de mensagens mais diretas. Isso pode limitar o desenvolvimento da criatividade, que frequentemente emerge da interpretação simbólica e da complexidade narrativa.

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua (Bettelheim, 2000, p.59).

A série *Once Upon a Time* (Era uma vez) (2011–2018) propõe uma releitura contemporânea dos contos de fadas tradicionais ao mesclar narrativas clássicas com conflitos modernos, especialmente no que se refere à identidade, à moralidade e ao papel das mulheres nas histórias. Personagens como Regina (a Rainha Má) e Emma Swan rompem com os estereótipos femininos comuns nos contos antigos, sendo retratadas com profundidade psicológica e agências próprias.

Segundo Jack Zipes (2024), “os contos de fadas podem ser usados para reforçar ou desafiar normas culturais, dependendo da forma como são recontados”

Assim, a série atua como um espaço de subversão simbólica, permitindo que antigas vilãs sejam humanizadas e heroínas assumam funções antes reservadas a figuras masculinas, o que reflete mudanças sociais e culturais contemporâneas em torno da noção de feminino.

Kielb, (2023, p.6), afirma:

“[...]Essa concepção parte de uma visão do desenvolvimento baseado em estruturas tradicionais, sem esperar a influência positiva da fantasia ou considerar a existência de um fantástico que é próprio e significativo para a infância, ao tornar possíveis os sonhos e os desejos das crianças: ser um gigante, tornar-se rei, rainha, ser invisível etc. Além disso, faz-se imprescindível notar que as crianças, em geral, têm consciência do que é imaginário e do que é real quando estão em um jogo de faz de conta, e essas brincadeiras são naturalmente aceitas. [...] Ao iniciar a leitura ou narração de um conto, inaugura-se uma gama de possibilidades para a imaginação fluir, mas também várias oportunidades para que os sujeitos infantis coloquem em ação suas habilidades de lembrar ou perceber diferenças e semelhanças entre esse universo imaginário e as realidades que conhecem, incluindo sua própria realidade existencial (Held, 1980)”.

A autora Kielb (2023) problematiza como pode se dar o trabalho com contos de fadas em sala de aula, explica que o conceito assume um lugar central, quando partimos do princípio de que esse trabalho envolve a criação de situações de aprendizagem diversas.

“é papel dos professores proporcionar às crianças o acesso a conhecimentos historicamente produzidos, presentes nas obras literárias ou debatidos a partir de sua leitura e estudo. Além disso, os docentes devem incentivar a troca de experiências entre os alunos, ouvir atentamente

suas indagações, compartilhar suas próprias interpretações e saberes, entre outras ações” (Kielb, 2023, p. 8).

Portanto tal conhecimento cultural-literário, deve ser oferecido as crianças desde pequenas, tanto por seus familiares quanto educadores/professores, beneficiando-o com acesso a literatura, ao desenvolvimento psicológico, criativo e artístico.

4 CONCLUSÕES

Os contos de fadas modernos representam uma evolução necessária para atender às demandas culturais e sociais contemporâneas. Como destaca Nelly Coelho (2012), a literatura é um instrumento essencial na formação cultural, ética e existencial das novas gerações, funcionando como um verdadeiro “rito de passagem” para a compreensão do mundo. Nesse contexto, a escola precisa ser redescoberta como um espaço de iniciação, onde essas narrativas assumem um papel fundamental.

Contudo, é essencial equilibrar inovação e tradição, preservando a riqueza simbólica dessas histórias sem comprometer seu potencial formativo. Este artigo ressalta a importância dos contos de fadas como ferramentas pedagógicas e culturais, capazes de transmitir valores inclusivos ao mesmo tempo em que nutrem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ao reconhecer o valor dessas narrativas, reafirma-se a necessidade de resgatá-las como fontes de conhecimento de vida, tal como pontua Coelho (2012), destacando seu papel na formação das novas gerações.

“Se estamos em busca de nós mesmos, então o símbolo mais convincente para isto é o de estarmos perdidos. Nos contos de fadas, estar perdido numa floresta não significa necessidade de ser encontrado, mas de nos descobrirmos ou nos encontrarmos” (Bettelheim, 2000, p.260).

Assim, espera-se que este estudo contribua para futuras discussões sobre o impacto dos contos de fadas na educação e no desenvolvimento infantil, incentivando abordagens que conciliem diversidade e profundidade simbólica.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno e CAETANO, Arlene. A Psicanálise dos contos de fadas. 14. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos. 18. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. A literatura infantil como mediação cultural. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/03/8-Sandra-Trabucco.pdf> . Acesso em: 6 dez. 2024.

DISNEY. Malévola. Direção de Robert Stromberg. Produção de Joe Roth. EUA: Walt Disney Pictures, 2014.

ERA uma vez. Produção de Edward Kitsis e Adam Horowitz. Burbank: ABC Studios / Disney–ABC Domestic Television, 2011–2018. Série televisiva (7 temporadas).

OLIVEIRA, Anna Olga Prudente de, e MARTINS, Márcia Amaral Peixoto. A nova edição dos contos de Perrault: Regina Zilberman ressignifica Walcyr Carrasco. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n1p175> . Acesso em: 14 jan. 2025

ZIPES, Jack. Os contos de fada e a arte da subversão : o gênero clássico para crianças e o processo civilizador. [s.l.] : [s.n.], 2024. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=mDXYEAAAQBAJ> . Acesso em: 23 ago. 2025.

Held, Jacqueline, e Carlos Rizzi. O imaginário no poder : as crianças e a literatura fantástica. 3. ed.-. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

Darnton, Robert, Ciro Flamarion S Cardoso, e Sonia Coutinho. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

KIELB, Eliziane Gorete; SILVA, Marilene Ribeiro da. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 34, e20200155, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0155> . Acesso em: 23 ago. 2025.

Capítulo 3



10.37423/260510993

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MOVIMENTO QUE TRANSFORMA

Luiz Rogério Romero

*Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho"*

Jorge Paulo MASCANHI

*Secretaria de Educação do Estado de São
Paulo (SP) (Professor)*



RESUMO

O capítulo discute o ensino do esporte na Educação Física Escolar por meio de metodologias lúdicas e participativas, destacando a aproximação entre universidade e escola pública na formação inicial de professores. Apresenta um projeto de extensão universitária que desenvolve ações colaborativas entre docentes, graduandos e escolas de Educação Básica, promovendo práticas esportivas inclusivas, produção de materiais didáticos e fortalecimento da formação docente.

Palavras-chave: extensão universitária; Cultura corporal; Formação de professores

1 INTRODUÇÃO

A promoção da atividade física e do esporte é amplamente reconhecida como estratégia fundamental para a melhoria das condições de saúde e qualidade de vida da população. A prática regular de atividades físicas está associada à prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e obesidade, além de contribuir para a saúde mental e o bem-estar social (WHO, 2024; WHO, 2026).

No contexto urbano brasileiro, observa-se que diferentes segmentos populacionais enfrentam dificuldades de acesso a programas regulares de atividade física, sendo essas barreiras ainda mais evidentes entre a população trabalhadora, em função de fatores como longas jornadas de trabalho, deslocamentos e limitação de tempo disponível (Faria, et al., 2023; Hallal et al., 2021)

A extensão universitária, conforme preconizado pelas diretrizes nacionais, possibilita a interação dialógica entre universidade e sociedade, promovendo a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento (Romero; Mascanhi, 2025). Projetos que articulam instituições de ensino superior com órgãos públicos municipais ampliam o impacto social das ações acadêmicas, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação integral dos estudantes.

O esporte tem sua participação legitimada socialmente nas aulas de Educação Física. Corroboramos com autores que sinalizam metodologias de ensino de esportes pautados em jogos e construção coletiva. Jogar e elaborar ações de ensino colaborativamente convida e envolve maior parte dos alunos, mesmo aqueles que não apresentam habilidades técnicas em destaque.

Para Bayer (1994), por exemplo, o ensino dos esportes pode utilizar as situações de jogos já que auxiliam na compreensão da lógica de jogar em diversos esportes: marcar, passar a bola, correr, fintar, finalizar etc. Scaglia (2011), explica que, ao praticar diferentes jogos de bola com os pés (bobinho, rebatida, gol a gol, dentre outros), os praticantes podem desenvolver emergências motoras (gestos) que poderão ser utilizadas em esportes que utilizam o pé e a bola (futebol, futsal). Para Garganta (1998) o aprendizado dos esportes por meio de jogos evidencia a vivência da dinâmica complexa dos esportes de forma não linear.

Além do aspecto motor, afirma o Coletivo de Autores (1990), o esporte precisa ser considerado, ainda, em seus aspectos cognitivos e sociais. Dessa forma, compreende-se como eixo fundamental para a formação de professores a intrínseca relação entre universidade e escola pública. Esta aproximação

possibilita o desenvolvimento acadêmico/profissional amparado pela contextualização vivenciada em parceria com a escola pública. Neste sentido, esta proposta busca a elaboração de estratégias de ensino de esportes na escola, a partir da aproximação entre comunidade escolar, professores da Educação básica, estudantes e docentes universitários.

2 OBJETIVOS

Organizar ações práticas na formação inicial de professores a partir da aproximação com o efetivo exercício da docência, assim como oportunizar o ensino de diversas modalidades de esportes na escola a partir da interação colaborativa entre universidade e educação básica.

3 DESENVOLVIMENTO

Este projeto de extensão na escola busca a elaboração de estratégias de ensino de esportes na escola, a partir da aproximação entre comunidade escolar, professores da Educação básica, estudantes e docentes universitários.

Destaca-se, a aproximação entre universidade e instituição escolar de Educação Básica de modo horizontal. Entende-se que a escola se situa como importante co-formador a partir do contexto de exercício profissional de licenciatura na realidade, aspectos fundamentais para a formação inicial de professores. Neste aspecto, ressalta-se a valorização da profissão docente e da escola como lócus privilegiado de formação. A proposta teve origem a partir da aproximação com a realidade escolar no Programa Residência Pedagógica.

A elaboração deste projeto de extensão tem a participação da comunidade escolar, direção e coordenação, assim como estudantes do nosso Curso de Educação Física, disponibilizando trinta vagas por semestre. A extensão proposta coloca o graduando em contato com o planejamento e o oferecimento de vivências em jogos, danças, recreação e atividades aquáticas junto às escolas de Educação Básica e afins, onde aplicará seus conhecimentos junto aos alunos. Não há pré-requisito para participação do graduando, podendo se engajar na extensão logo nos primeiros anos do curso, ou seja, durante a etapa comum. Entretanto é necessário que o extensionista participe de Encontros periódicos, que envolvem a temática da ludicidade com a equipe.

No contexto mais amplo, outras demandas oriundas das necessidades da escola surgiram e foram contempladas a partir da busca de parceria na comunidade universitária, seja na área de conhecimento da Educação Física e/ou contextos interdisciplinares. Dentre as atividades do projeto, destaca-se a participação em reuniões semanais entre professores de Educação Física da escola, docente universitário e colaboradores.

Esta atividade enfoca o planejamento, avaliação, discussão temática e apresentação de plano de ações e materiais didáticos construídos. Os extensionistas têm contato com o planejamento e oferecimento de vivências de jogos, danças, recreação entre outras atividades ligadas à Educação Física escolar.

No momento inicial do projeto, foi realizado o levantamento de conhecimentos prévios junto à comunidade escolar sobre o ensino de esportes na escola. Do mesmo modo, identificou-se prioridades/modalidades de interesse local. Como estratégia, foi implementada uma elaboração participativa, regência e avaliação dos planos de aulas e de vivências práticas e teóricas, utilizando-se de metodologias inovadoras de ensino e recursos acessíveis aos professores da rede pública de educação.

Também a identificação e levantamento de metodologias participativas para aprimoramento das ações inovadoras, enfatizando a participação discente de forma ativa e em interação democrática e dialógica. Foram oferecidas aulas temáticas referentes as modalidades esportivas numa perspectiva democrática e inclusiva. Foi utilizado como registro durante todos os meses de projeto um portfólio individual, contendo a descrição e análise das atividades desenvolvidas, produção de textos e materiais com potencial inovador em educação.

Entre as principais ações desenvolvidas, destacam-se: Elaboração e adaptação de planos de aula para o Ensino Fundamental – Séries Finais; Aplicação de atividades progressivas para o ensino dos fundamentos dos esportes coletivos, principalmente voleibol e futsal; Organização de circuitos motores e exercícios para o aperfeiçoamento da consciência corporal e de habilidades técnicas; Observação, registro e discussão sobre o desenvolvimento motor e da participação dos estudantes, e; Adequação das atividades conforme o contexto de aprendizagem e conhecimentos prévios das turmas.

Todavia, outros aspectos também tiveram elevado potencial formativo aos universitários em formação docente. Ressalta-se aqui o acompanhamento do professor da escola na mediação de conflitos e incentivo ao respeito às regras durante os jogos, assim como no estímulo à participação de alunos

menos ativos fisicamente nas aulas. Como estratégia, utilizou-se momentos de escuta e rodas de conversa, no sentido de compreender as escolhas e ações estudantis. Também a apresentação de diferentes formas de participação e realização de jogos e atividades para cada modalidade lúdica e esportiva.

Para nossos estudantes de graduação, estes momentos de vivência escolar em acompanhamento do profissional docente possibilitaram avanços em sua formação. Segundo estes graduandos, a participação no projeto importante para o desenvolvimento acadêmico e profissional, pois proporcionou contato direto com o ambiente escolar e com a prática docente. A experiência contribuiu para o aprimoramento das habilidades de planejamento pedagógico, comunicação e condução de aulas, além de fortalecer a os caminhos no trabalho com crianças e adolescentes no contexto escolar. Também apontaram como relevante as vivências em planejamento e desenvolvimento de aulas teóricas sobre regras, sistemas de jogo e fundamentos esportivos, vivências coletivas e dinâmicas em grupo e o acompanhamento da evolução dos estudantes durante os treinos e jogos.

Outros pontos também somam neste sentido. A vivência do projeto permitiu desenvolver a capacidade de planejamento, organização e adaptação das aulas conforme as necessidades dos estudantes, além de fortalecer a postura profissional e a responsabilidade diante da condução das atividades. A experiência com aulas teóricas, práticas e com a participação em jogos amistosos contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel da Educação Física na formação integral dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES

O projeto de extensão encontra-se em desenvolvimento e ampliação. Constata-se como produções a elaboração de unidades didáticas, planos de aulas, minicursos de formação e um evento de apresentação de recursos Educacionais. Soma-se ainda as vivências de jogos e de lazer na escola. Para as próximas etapas, serão organizadas rodas de conversas científicas em temáticas esportivas indicadas pela comunidade escolar.

Desse modo, considera-se positiva esta interação Escola e universidade, no sentido de partilha de saberes e construções coletivas. Estas ações possibilitam a construção de vínculos e a socialização de saberes na escola e na universidade. Desta forma, tem-se observado significativa colaboração nos processos de formação inicial de professores, fortalecimento do exercício profissional docente e ampliação da participação de estudantes da educação básica em atividades físicas e esportivas.

REFERÊNCIAS

BAYER, C. O ensino dos desportos coletivos. Paris, Editora Vigot, 1994.

BETTI I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? Rev. Motriz, v.1, n 1, 25 -31, junho/1999.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. Editora Cortez, São Paulo, 1990.

GARGANTA J. M. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. Movimento, Porto Alegre, ano IV, n. 8, 1998.

GRÉHAIGNE, J.F. & GUILLON, R. L'utilisation des jeux d'opposition a 1'école. Revue de l'Education Physique, v.32, n.2, p.51-67 1992.

MACHADO T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

HALLAL, Pedro Curi et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. The Lancet, London, v. 398, n. 10298, p. 247-248, 2021. Disponível em: The Lancet.
[https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(12\)60646-1.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(12)60646-1.pdf) Acesso em: 7 maio 2026.

FARIA, Thania Mara Teixeira Rezende; SILVA, Alanna Gomes da; CLARO, Rafael Moreira, MALTA, Deborah Carvalho. Tendências temporais e mudanças pós-pandemia de COVID-19 na prevalência de atividade física e comportamento sedentário em adultos brasileiros entre 2006 e 2021. Revista Brasileira de Epidemiologia. Rev Bras Epidemiol. 2023; 26(Suppl 1): e230011.supl.1 <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/ng3CSHdNLZxJ6KZHTTxvYQL/?lang=em> Acesso em 07/05/2026

ROMERO, Luiz Rogério; MASCANHI, Jorge Paulo. UNESP NA ESCOLA: "MOVIMENTO QUE TRANSFORMA". In: Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Anais...Sao Paulo(SP) Unesp, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicnfp-xviicepfe/1297021-UNESP-NA-ESCOLA---MOVIMENTO-QUE-TRANSFORMA>. Acesso em: 07/05/2026

WHO. World Health Organization. Physical activity. Geneva: WHO, 2024. Disponível em: WHO – Physical Activity. Acesso em: 7 maio 2026.

WHO. World Health Organization. Nearly 1.8 billion adults at risk of disease from not doing enough physical activity. Geneva: WHO, 2024. Disponível em: WHO – Physical Inactivity Report 2024. Acesso em: 7 maio 2026.

Capítulo 4



10.37423/260510995

EDUCAÇÃO FINANCEIRA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E DECISÃO

Fabio Roberto Pierre

Universidade São Caetano do Sul

Willian Falbo Maciel

Universidade Metodista de São Paulo



RESUMO

A educação financeira tem assumido papel central na formação de jovens, especialmente diante da ampliação do acesso ao crédito, da intensificação do consumo e da presença constante das tecnologias digitais no cotidiano. No entanto, observa-se que o domínio de conteúdos financeiros não garante, por si só, decisões conscientes, sobretudo em contextos mediados por algoritmos e orientados pela economia da atenção. Este artigo analisa os desafios da educação financeira na cultura digital, considerando o impacto do consumo algorítmico sobre o comportamento financeiro juvenil. Fundamentado em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, o estudo dialoga com referenciais da educação, da cultura digital e da economia comportamental, bem como com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Argumenta-se que a educação financeira precisa superar uma perspectiva meramente informacional e assumir caráter formativo, voltado ao desenvolvimento da autonomia decisória, da consciência crítica e da responsabilidade nas escolhas. Conclui-se que a incorporação da problematização dos ambientes digitais de consumo é condição essencial para que a educação financeira contribua, de forma efetiva, para a formação integral dos jovens em contextos contemporâneos.

Palavras-chave: Educação financeira. Cultura digital. Juventude. Consumo algorítmico. Tomada de decisão.

1 INTRODUÇÃO

A educação financeira tem se afirmado como uma demanda educacional relevante no contexto contemporâneo, especialmente diante do aumento do endividamento das famílias, da ampliação do acesso ao crédito e da crescente complexidade das relações de consumo. Nos últimos anos, políticas públicas e documentos curriculares passaram a reconhecer a importância do tema na formação dos estudantes. No entanto, apesar da ampliação do acesso à informação financeira, observa-se que esse avanço nem sempre se traduz em mudanças efetivas de comportamento, sobretudo entre jovens, indicando um distanciamento entre conhecimento conceitual e tomada de decisão consciente.

Esse desafio torna-se ainda mais evidente quando se considera o contexto da cultura digital. Os jovens estão inseridos em ambientes fortemente mediados por tecnologias digitais, nos quais redes sociais, plataformas de conteúdo e sistemas algorítmicos exercem influência direta sobre comportamentos, escolhas e modos de consumo. Nesse cenário, o consumo ultrapassa sua dimensão econômica e passa a desempenhar papel simbólico, relacionado à construção da identidade, ao pertencimento social e à validação entre pares. As decisões financeiras, portanto, deixam de ser apenas racionais ou planejadas, sendo atravessadas por estímulos emocionais, comparações constantes e narrativas de sucesso amplamente difundidas no meio digital.

A lógica algorítmica que organiza esses ambientes atua prioritariamente sobre a atenção e o engajamento, promovendo conteúdos personalizados que favorecem respostas rápidas e impulsivas. Tal dinâmica impacta de maneira significativa o comportamento financeiro juvenil, ao estimular o imediatismo, a gratificação instantânea e o uso recorrente do crédito. Para jovens que ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, esse ambiente potencializa riscos associados à tomada de decisão financeira, como endividamento precoce, consumo desregulado e dificuldade de planejamento de longo prazo.

Diante desse contexto, torna-se insuficiente compreender a educação financeira apenas como transmissão de conteúdos técnicos, como juros, orçamento ou investimentos. Embora esses conhecimentos sejam importantes, eles não explicam, por si só, por que jovens informados continuam tomando decisões financeiramente prejudiciais. Tal constatação evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica ampliada, que considere não apenas o saber financeiro, mas também os fatores comportamentais, culturais e tecnológicos que influenciam o processo decisório. A educação

financeira passa, assim, a ser entendida como um campo formativo voltado à construção da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade nas escolhas.

Essa compreensão encontra respaldo normativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a educação financeira como tema transversal e a articula diretamente à formação integral dos estudantes. Ao destacar a Competência Geral 6, relacionada ao trabalho e ao projeto de vida, e a Competência Geral 5, voltada à cultura digital, a BNCC explicita que a escola deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão responsável e do uso crítico das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, decidir financeiramente envolve interpretar contextos, reconhecer influências externas e agir de forma consciente em ambientes mediados por tecnologia, e não apenas aplicar conhecimentos técnicos.

Ao tratar da cultura digital, a BNCC reconhece que as tecnologias reconfiguram formas de interação social, produção de sentidos e práticas de consumo. Para os jovens, esse ambiente representa tanto oportunidades de aprendizagem quanto desafios relacionados à exposição contínua a estímulos de consumo e à lógica da personalização algorítmica. Assim, a educação financeira assume papel estratégico ao possibilitar a problematização crítica dessas dinâmicas, contribuindo para que os estudantes compreendam como suas escolhas são influenciadas por fatores externos e desenvolvam maior capacidade de autorregulação e reflexão.

Nesse sentido, a escola e os espaços educativos são convocados a atuar como instâncias de mediação crítica, capazes de dialogar com a realidade digital vivenciada pelos jovens. Isso implica reconhecer que a tecnologia não é neutra e que sua presença no processo educativo exige intencionalidade pedagógica. Observa-se, contudo, que muitas iniciativas de educação financeira mediadas por tecnologia adotam uma abordagem predominantemente instrumental, centrada no uso de aplicativos, plataformas ou jogos, sem problematizar os efeitos comportamentais e formativos desses ambientes. Tal perspectiva tende a reforçar a lógica do desempenho e da eficiência, sem necessariamente promover autonomia decisória ou consciência crítica.

Diante dessas tensões, emerge a necessidade de repensar a educação financeira a partir de uma abordagem que considere o jovem como sujeito inserido em uma cultura digital algorítmica, na qual decisões financeiras são constantemente influenciadas por estímulos personalizados. Esse deslocamento conceitual implica compreender a educação financeira não apenas como acúmulo de informações, mas como formação de comportamento e de capacidade crítica para a tomada de

decisão em contextos complexos. Decidir financeiramente, nesse sentido, envolve reconhecer influências, refletir sobre consequências e assumir responsabilidade pelas próprias escolhas.

Assim, este artigo parte da seguinte problemática: como formar jovens financeiramente autônomos em um contexto educacional atravessado por tecnologias digitais que estimulam o consumo, a impulsividade e decisões mediadas por algoritmos? A partir dessa questão, o estudo tem como objetivo analisar os desafios da educação financeira na cultura digital, considerando as implicações pedagógicas do consumo algorítmico e da influência tecnológica sobre o comportamento juvenil.

Metodologicamente, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, fundamentada em produções acadêmicas dos campos da educação, da cultura digital e da economia comportamental, bem como em documentos normativos, como a BNCC, elaborada pelo Ministério da Educação. Ao articular esses referenciais, busca-se contribuir para a reflexão sobre práticas educativas mais alinhadas às condições reais de vida dos jovens, capazes de promover não apenas conhecimento financeiro, mas autonomia, consciência crítica e responsabilidade nas decisões.

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, discute-se a relação entre juventude, cultura digital e consumo, com foco nos processos de construção identitária mediados por tecnologia. Em seguida, analisa-se o impacto dos algoritmos e da economia da atenção sobre o comportamento financeiro juvenil. Posteriormente, refletem-se os desafios e possibilidades da educação financeira nesse contexto, destacando implicações pedagógicas para a formação da autonomia decisória. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com a síntese das contribuições do estudo e indicações para pesquisas futuras.

2 JUVENTUDE, CULTURA DIGITAL E CONSUMO

A compreensão da educação financeira no contexto contemporâneo exige o reconhecimento de que a juventude se constitui em estreita relação com a cultura digital. As tecnologias digitais não atuam apenas como instrumentos de comunicação ou acesso à informação, mas configuram ambientes de sociabilidade, produção de sentidos e construção identitária. Para os jovens, a experiência cotidiana é amplamente mediada por plataformas digitais que organizam interações, referências simbólicas e formas de visibilidade social, influenciando valores, desejos e práticas de consumo (KENSKI, 2012; MORAN, 2014).

Nesse cenário, o consumo ultrapassa a dimensão econômica e assume caráter simbólico e social, funcionando como linguagem de pertencimento e expressão identitária. Escolhas de consumo passam a comunicar estilos de vida, valores e posições sociais, especialmente em ambientes digitais marcados pela exposição contínua e pela comparação entre pares. Conforme argumenta Bauman (2008), na sociedade de consumo contemporânea, os indivíduos são continuamente convocados a se definirem por aquilo que consomem, o que transforma o ato de consumir em elemento central da construção da identidade.

Conforme ilustrado na Figura 1, o consumo na cultura digital juvenil está profundamente associado à construção identitária e à mediação tecnológica, influenciando práticas e decisões financeiras por meio de estímulos simbólicos e sociais.

Figura 1 - Cultura digital, consumo e mediação algorítmica na formação juvenil



As redes sociais intensificam esse processo ao promoverem dinâmicas de visibilidade seletiva, validação simbólica e comparação permanente. Métricas como curtidas, comentários e seguidores operam como indicadores de reconhecimento social, reforçando determinados comportamentos e padrões de consumo. Para os jovens, cuja identidade ainda se encontra em processo de formação, essas métricas podem funcionar como reguladores sociais, orientando escolhas financeiras não

necessariamente baseadas em critérios de necessidade ou planejamento, mas na busca por aceitação, pertencimento e reconhecimento (BAUMAN, 2008).

A cultura digital também se caracteriza pela aceleração do tempo e pela fragmentação da atenção. A lógica do fluxo contínuo de informações favorece o consumo rápido e descontínuo de conteúdos, reduzindo espaços de reflexão e aprofundamento. Essa dinâmica possui implicações diretas sobre o comportamento financeiro juvenil, uma vez que decisões relacionadas a consumo e crédito passam a ser tomadas em contextos de estímulo constante, imediatismo e baixa mediação reflexiva. A dificuldade de projetar consequências futuras e de sustentar decisões de longo prazo torna-se um desafio recorrente nesse ambiente (KAHNEMAN, 2012).

Os algoritmos que organizam os ambientes digitais desempenham papel central nesse processo. Ao analisarem dados de navegação, preferências e interações, esses sistemas passam a direcionar conteúdos, anúncios e recomendações de forma personalizada. Essa personalização cria ambientes informacionais assimétricos, nos quais os jovens são expostos reiteradamente a estímulos alinhados a seus interesses, desejos e vulnerabilidades. Como resultado, reforçam-se padrões de consumo já existentes, ao mesmo tempo em que se reduzem possibilidades de escolha consciente e diversificada.

Do ponto de vista da economia comportamental, tais dinâmicas dialogam com evidências de que decisões econômicas são frequentemente influenciadas por heurísticas, vieses cognitivos e fatores emocionais. Kahneman (2012) demonstra que, em contextos marcados por pressão temporal e excesso de estímulos, tende a predominar um modo de decisão rápido e intuitivo, em detrimento de processos analíticos e deliberativos. Em ambientes digitais orientados pela lógica do engajamento, esse tipo de decisão é constantemente estimulado, ampliando a probabilidade de escolhas impulsivas, especialmente entre jovens.

A juventude, enquanto etapa do desenvolvimento humano, apresenta características que tornam esse grupo particularmente sensível a tais influências. A busca por recompensas imediatas, a valorização da aprovação social e a experimentação de identidades são aspectos constitutivos desse período da vida. Quando articulados a ambientes digitais que estimulam consumo, comparação e gratificação instantânea, esses fatores ampliam os riscos de endividamento precoce, uso inadequado do crédito e dificuldades na construção de hábitos financeiros sustentáveis (THALER; SUNSTEIN, 2009).

Dessa forma, compreender a relação entre juventude, cultura digital e consumo constitui condição fundamental para repensar a educação financeira. Reduzir esse campo formativo à transmissão de conteúdos técnicos significa desconsiderar os contextos sociais, simbólicos e tecnológicos nos quais as decisões financeiras efetivamente ocorrem. Ao reconhecer o consumo como prática cultural e identitária mediada por tecnologia, amplia-se a possibilidade de uma abordagem educativa mais crítica e contextualizada, capaz de dialogar com a experiência concreta dos jovens.

Essa perspectiva reforça a necessidade de que a educação financeira, ao se inserir no contexto da cultura digital, vá além de prescrições normativas ou orientações comportamentais genéricas. Torna-se fundamental promover a compreensão dos mecanismos que moldam desejos, escolhas e práticas de consumo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade nas decisões financeiras juvenis. Esses elementos constituem a base para a análise do papel dos algoritmos e da economia da atenção no comportamento financeiro, tema a ser aprofundado na seção seguinte.

3 ALGORITMOS, ATENÇÃO E COMPORTAMENTO FINANCEIRO

A expansão das tecnologias digitais intensificou a centralidade da atenção como recurso estratégico na organização dos ambientes informacionais contemporâneos. Plataformas digitais operam a partir de modelos de negócio baseados na captação, retenção e monetização da atenção dos usuários, utilizando algoritmos capazes de analisar comportamentos, preferências e padrões de interação. Nesse contexto, a exposição a conteúdo não ocorre de forma neutra ou aleatória, mas é mediada por sistemas que priorizam estímulos com maior potencial de engajamento, impactando diretamente processos cognitivos e decisórios.

Conforme ilustrado na Figura 2, os ambientes digitais de consumo são organizados por sistemas algorítmicos que estruturam os fluxos de informação, capturam a atenção dos usuários e influenciam os processos de decisão financeira.

Figura 2 - Mediação algorítmica e economia da atenção nos processos de decisão financeira



A chamada economia da atenção se estrutura sobre a premissa de que a atenção humana é limitada e, portanto, disputada. Para os jovens, que permanecem conectados por longos períodos e constroem parte significativa de suas relações sociais em ambientes digitais, essa disputa se manifesta de maneira intensa. O fluxo contínuo de notificações, recomendações personalizadas e estímulos visuais contribui para a fragmentação da atenção e para a redução do tempo dedicado à reflexão deliberada, criando condições favoráveis a decisões rápidas e pouco planejadas (MORAN, 2014).

Os algoritmos de recomendação desempenham papel central nesse processo ao organizarem os conteúdos consumidos com base em interações anteriores. Ao reforçarem preferências já manifestadas, esses sistemas tendem a criar ciclos de retroalimentação, nos quais determinados interesses, desejos e padrões de consumo são continuamente reforçados. Tal dinâmica reduz a diversidade informacional e amplia a exposição a estímulos alinhados a impulsos imediatos, favorecendo comportamentos previsíveis e, muitas vezes, pouco refletidos.

Do ponto de vista da tomada de decisão financeira, esse ambiente algorítmico potencializa a atuação de vieses cognitivos amplamente discutidos pela economia comportamental. Kahneman (2012) distingue dois modos de funcionamento do pensamento: um rápido, automático e intuitivo, e outro mais lento, analítico e reflexivo. Em contextos marcados por excesso de estímulos, pressão temporal e gratificação instantânea — características centrais da cultura digital — tende a predominar o primeiro

modo, reduzindo a probabilidade de decisões financeiras baseadas em análise criteriosa e planejamento de longo prazo.

A facilidade de acesso ao consumo digital intensifica esse cenário. Compras realizadas com poucos cliques, ofertas personalizadas e mecanismos de crédito integrados às plataformas diminuem as barreiras tradicionais à decisão de consumo. Para os jovens, essa simplificação dos processos decisórios pode obscurecer a percepção de risco, custo e consequência, favorecendo escolhas impulsivas e endividamento precoce. Conforme destacam Thaler e Sunstein (2009), o desenho dos ambientes de escolha influencia significativamente o comportamento dos indivíduos, podendo conduzi-los a decisões que não necessariamente refletem seus interesses de longo prazo.

Além disso, os ambientes digitais frequentemente associam consumo a recompensas simbólicas imediatas, como pertencimento, reconhecimento social e validação identitária. A aquisição de determinados produtos ou experiências é apresentada como meio de alcançar status, visibilidade ou aceitação, reforçando a dimensão emocional das decisões financeiras. Esse aspecto é particularmente relevante na juventude, etapa do desenvolvimento marcada por maior sensibilidade à aprovação social e à busca por recompensas rápidas.

A combinação entre economia da atenção, personalização algorítmica e características do desenvolvimento juvenil cria, portanto, um cenário de elevada vulnerabilidade decisória. Embora os jovens tenham acesso a uma quantidade inédita de informações financeiras, esse acesso não se traduz automaticamente em escolhas mais conscientes. Ao contrário, a sobrecarga informacional e a lógica do engajamento podem dificultar a distinção entre necessidade e desejo, planejamento e impulso, autonomia e indução.

Nesse contexto, a educação financeira enfrenta o desafio de lidar com ambientes que não apenas informam, mas moldam comportamentos. A formação para a tomada de decisão consciente exige que os estudantes compreendam como os algoritmos operam, de que maneira a atenção é capturada e quais são os efeitos dessas dinâmicas sobre suas escolhas financeiras. Trata-se de deslocar o foco da simples orientação comportamental para a compreensão crítica dos contextos de decisão.

Assim, incorporar a discussão sobre algoritmos e economia da atenção à educação financeira significa reconhecer que as decisões não ocorrem em um vácuo racional, mas em ambientes intencionalmente desenhados para influenciar comportamentos. Ao desenvolver nos jovens a capacidade de identificar

esses mecanismos, a educação financeira pode contribuir para o fortalecimento da autonomia decisória, favorecendo escolhas mais conscientes, responsáveis e alinhadas a projetos de vida sustentáveis.

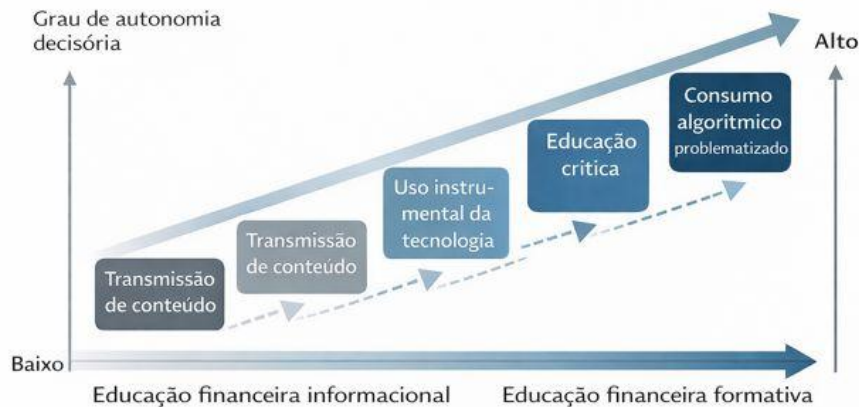
Essa reflexão aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas o conhecimento financeiro, mas também a consciência crítica sobre os ambientes digitais nos quais as decisões são tomadas. Na seção seguinte, serão discutidas as implicações pedagógicas dessa perspectiva, analisando possibilidades de uma educação financeira orientada à formação da autonomia em contextos de consumo algorítmico.

4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA DIANTE DO CONSUMO ALGORÍTMICO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As análises anteriores evidenciam que a educação financeira, quando situada no contexto da cultura digital, enfrenta desafios que extrapolam a dimensão do conteúdo técnico. A presença constante de algoritmos, a economia da atenção e a personalização dos estímulos de consumo configuram ambientes de decisão que influenciam diretamente o comportamento dos jovens. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as bases pedagógicas da educação financeira, deslocando o foco da mera transmissão de informações para a formação da autonomia decisória e da consciência crítica.

Tradicionalmente, a educação financeira tem sido orientada por uma perspectiva informacional, na qual se pressupõe que o aumento do conhecimento levaria, de forma quase automática, a melhores decisões. No entanto, estudos da economia comportamental demonstram que indivíduos informados continuam sujeitos a vieses cognitivos, impulsos emocionais e influências contextuais no momento da decisão (KAHNEMAN, 2012). Em ambientes digitais, nos quais estímulos são intencionalmente desenhados para capturar atenção e induzir comportamentos, essa limitação torna-se ainda mais evidente.

Figura 3 - Deslocamento pedagógico da educação financeira em contextos digitais



Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, educar financeiramente jovens em contextos de consumo algorítmico implica reconhecer que decisões não são tomadas em condições ideais de racionalidade. Pelo contrário, ocorrem em cenários marcados por excesso de informações, pressão temporal, gratificação instantânea e validação social. Assim, a educação financeira precisa incorporar a análise crítica desses ambientes, possibilitando que os estudantes compreendam como suas escolhas são influenciadas por fatores externos e aprendam a reconhecer os mecanismos que moldam seus desejos e práticas de consumo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece respaldo normativo para essa abordagem ao enfatizar a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da responsabilidade nas escolhas. Ao articular a educação financeira às competências relacionadas à cultura digital e ao projeto de vida, a BNCC sinaliza que aprender a lidar com dinheiro envolve compreender contextos, avaliar consequências e tomar decisões alinhadas a objetivos pessoais e sociais. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem o consumo e a tecnologia, em vez de tratá-los como elementos neutros.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica superar abordagens prescritivas ou moralizantes, que se limitam a indicar comportamentos “corretos” ou “incorretos”. Em um ambiente algorítmico, no qual escolhas são constantemente influenciadas por estímulos personalizados, esse tipo de orientação tende a ser pouco eficaz. Em contrapartida, abordagens reflexivas, dialógicas e contextualizadas possibilitam que os jovens desenvolvam maior consciência sobre seus próprios processos decisórios, fortalecendo a capacidade de autorregulação e planejamento.

Conforme sintetizado na Figura 3, a educação financeira orientada à formação da autonomia decisória demanda um deslocamento pedagógico que incorpore a problematização da tecnologia, dos algoritmos e das práticas de consumo.

A incorporação da cultura digital à educação financeira também exige intencionalidade no uso das tecnologias educacionais. Plataformas, aplicativos e recursos digitais podem contribuir para a aprendizagem, desde que não reproduzam a lógica do consumo rápido e da recompensa imediata. Conforme alertam Moran (2014) e Kenski (2012), o uso pedagógico da tecnologia deve estar orientado por objetivos formativos claros, promovendo reflexão, problematização e construção de sentido, e não apenas engajamento superficial.

Nesse contexto, a educação financeira pode assumir um papel estratégico ao promover a leitura crítica dos ambientes digitais de consumo. Analisar anúncios personalizados, discutir o funcionamento dos algoritmos, refletir sobre estratégias de marketing digital e problematizar a associação entre consumo e identidade são exemplos de práticas pedagógicas que dialogam diretamente com a experiência dos jovens. Essas práticas contribuem para desnaturalizar o consumo algorítmico, tornando visíveis os interesses e mecanismos que orientam as escolhas.

Além disso, ao articular educação financeira e projeto de vida, amplia-se a possibilidade de ressignificar o consumo como meio, e não como fim. Thaler e Sunstein (2009) destacam que ambientes de escolha podem ser redesenhados para favorecer decisões mais alinhadas ao bem-estar de longo prazo. No campo educacional, isso se traduz na criação de contextos de aprendizagem que estimulem a reflexão sobre prioridades, objetivos pessoais e consequências futuras das escolhas financeiras, fortalecendo a autonomia dos estudantes.

Portanto, pensar a educação financeira diante do consumo algorítmico implica reconhecer que formar jovens financeiramente autônomos requer mais do que ensinar conceitos ou oferecer ferramentas digitais. Exige compreender a complexidade dos ambientes de decisão contemporâneos e desenvolver práticas pedagógicas que articulem conhecimento, consciência crítica e responsabilidade. Ao assumir essa perspectiva, a educação financeira pode contribuir de maneira mais efetiva para a formação de sujeitos capazes de tomar decisões conscientes em um mundo marcado pela mediação tecnológica e pela centralidade do consumo.

Essa abordagem reforça a compreensão de que a educação financeira, quando integrada à cultura digital, deve ser concebida como um processo formativo contínuo, orientado à construção da autonomia decisória. Na seção seguinte, serão apresentadas as considerações finais, retomando as principais contribuições do estudo, suas limitações e as possibilidades de aprofundamento em pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar os desafios da educação financeira na cultura digital, considerando as implicações pedagógicas do consumo algorítmico e da mediação tecnológica sobre o comportamento financeiro de jovens. Ao longo da discussão, evidenciou-se que as decisões financeiras juvenis não podem ser compreendidas apenas a partir de uma lógica racional ou informacional, uma vez que se constituem em ambientes permeados por estímulos digitais, dinâmicas de atenção e processos simbólicos de construção identitária.

As análises permitiram identificar que a cultura digital redefine a relação dos jovens com o consumo, ao integrar práticas financeiras a mecanismos de validação social, personalização algorítmica e gratificação imediata. Nesse contexto, o consumo deixa de ser apenas uma escolha econômica e passa a operar como linguagem social, elemento de pertencimento e expressão identitária. Essa constatação reforça a ideia de que a educação financeira, quando descolada dessas dinâmicas, tende a perder efetividade formativa.

Os aportes da economia comportamental contribuíram para compreender que o acesso à informação financeira, embora necessário, é insuficiente para garantir decisões conscientes. Vieses cognitivos, impulsividade e influência do contexto decisório desempenham papel central nas escolhas, especialmente em ambientes digitais orientados pela lógica da economia da atenção. Assim, insistir em modelos educativos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos técnicos significa ignorar as condições reais em que as decisões financeiras são tomadas pelos jovens.

Nesse sentido, o artigo evidenciou a necessidade de um deslocamento conceitual da educação financeira: de uma abordagem predominantemente informacional para uma perspectiva formativa, voltada ao desenvolvimento da autonomia decisória, da consciência crítica e da responsabilidade nas escolhas. Tal deslocamento encontra respaldo nas diretrizes da BNCC, que articulam educação

financeira, cultura digital e projeto de vida, reforçando o papel da escola como espaço de mediação crítica frente às influências tecnológicas e ao consumo algorítmico.

Do ponto de vista pedagógico, argumentou-se que a educação financeira precisa incorporar a problematização dos ambientes digitais de consumo, tornando visíveis os mecanismos algorítmicos, as estratégias de indução comportamental e as narrativas simbólicas associadas ao consumo. Mais do que orientar comportamentos considerados “adequados”, trata-se de criar condições educativas para que os jovens compreendam como suas escolhas são influenciadas, desenvolvendo capacidade reflexiva, autorregulação e planejamento de longo prazo.

As contribuições deste estudo situam-se, portanto, na defesa de uma educação financeira contextualizada, crítica e alinhada às experiências concretas da juventude contemporânea. Ao reconhecer que as decisões financeiras são mediadas por tecnologia, cultura e emoções, amplia-se o horizonte pedagógico para além de prescrições normativas, fortalecendo a formação de sujeitos capazes de interpretar contextos, avaliar consequências e assumir responsabilidade por suas escolhas.

Como limitação, destaca-se o caráter teórico e bibliográfico da pesquisa, que não contemplou investigação empírica com estudantes ou professores. Tal limitação, contudo, abre possibilidades para pesquisas futuras, especialmente estudos empíricos que analisem práticas pedagógicas de educação financeira em contextos digitais, bem como investigações que explorem a percepção dos jovens sobre consumo, algoritmos e tomada de decisão financeira.

Como exemplificação pedagógica, pode-se considerar práticas educativas que promovam a análise crítica de situações reais de consumo digital vivenciadas pelos estudantes, como anúncios personalizados, ofertas em plataformas digitais ou influências de redes sociais sobre decisões de compra. Ao problematizar o funcionamento dos algoritmos, as estratégias de captação da atenção e as consequências financeiras dessas escolhas, a escola contribui para que os jovens desenvolvam maior consciência sobre seus processos decisórios. Tais práticas favorecem a articulação entre educação financeira, cultura digital e projeto de vida, fortalecendo a autonomia e a responsabilidade nas decisões financeiras cotidianas.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para o debate acadêmico e educacional sobre educação financeira na cultura digital, oferecendo subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e alinhadas às demandas formativas do século XXI. Ao compreender o

consumo algorítmico como desafio educativo, reafirma-se o papel da educação financeira como instrumento de autonomia, e não apenas de adequação a lógicas de mercado.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

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

KAHNEMAN, Daniel. Rápido e devagar: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia S. Financial literacy and planning: implications for retirement wellbeing. *Journal of Economic Literature*, Nashville, v. 52, n. 1, p. 5–44, 2014.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2014.

THALER, Richard H.; SUNSTEIN, Cass R. Nudge: como tomar melhores decisões sobre saúde, dinheiro e felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Capítulo 5



10.37423/260510996

METODOLOGIAS ATIVAS E EXTENSÃO NO ENSINO FARMACÊUTICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS EM SAÚDE, CAMPUS CEILÂNDIA

Guilherme Aníbal Martins de Araújo

Fernanda Sampaio Brígido do Nascimento

Evellim Lohany Alves Paracampus

Micheline Marie Milward de Azevedo Meiners

*Faculdade de Ciências e Tecnologias em
Saúde, Campus Ceilândia, Universidade de
Brasília*

*Faculdade de Ciências e Tecnologias em
Saúde, Campus Ceilândia, Universidade de
Brasília*

*Faculdade de Ciências e Tecnologias em
Saúde, Campus Ceilândia, Universidade de
Brasília*

*Docente do Curso de Farmácia, Faculdade
de Ciências e Tecnologias em Saúde,
Campus Ceilândia, Univer*



INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior está cercada de desafios na atualidade, devido às mudanças ocorridas no perfil dos estudantes e da população em geral, como consequência das transformações impostas pelo uso de novas tecnologias e o acesso ilimitado e instantâneo à informação. Existe, também, a transformação social facilitada pelas mídias, que expõem a todo o momento pessoas e situações, trazendo seu reflexo nos comportamentos e aspirações pessoais (SANTOS; CASTMAN, 2022).

Assim, os métodos pedagógicos precisam ser modificados e adaptados para alcançar um resultado adequado nos processos de ensino-aprendizagem. Os professores precisam planejar estratégias pedagógicas que envolvam os estudantes, realizando atividades que estabeleçam relações com o contexto social nos quais estão inseridos e favoreçam o processo de construção de conhecimento. Neste sentido, as metodologias ativas caracterizam-se por engajar os estudantes, alterando os papéis e tornando-os protagonistas, e podem ocorrer dentro e fora de sala de aula, com e sem a participação direta do professor (NETO; SOSTER, 2017; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

No seu planejamento o professor deve pensar em atividades que desafiem os estudantes – tanto individualmente como em grupos – de forma que compreendam, reflitam e deem significado aos conhecimentos adquiridos, construam habilidades necessárias e estabeleçam atitudes éticas e humanizadas para sua futura atuação profissional. Estas atividades devem manter o respeito à autonomia e dignidade entre estudantes, monitores e docentes e, ao final, o professor terá que avaliar os resultados e desempenhos, diagnosticar dificuldades e fazer a recondução das atividades, caso seja necessário (SILVA; CECÍLIO, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Outro aspecto a ser observado pelos professores foi a aprovação da inserção curricular da extensão no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Este tema, que trouxe desafios importantes para as instituições de uma forma geral, representa um avanço para a qualidade do ensino superior. Afinal a extensão faz parte da tríade da formação universitária onde "ensino, pesquisa e extensão" precisam coexistir para garantir sua inserção na sociedade, atuar na vanguarda da produção do conhecimento e aproximar-se dos campos de atuação dos futuros profissionais (REIS et al., 2022).

Tem-se, ainda, como atividade de ensino e aprendizagem o programa de monitoria na graduação, onde o discente-monitor se insere no plano de ensino, contribuindo no espaço de discussão e no fazer

pedagógico. Contribui, também, para a própria avaliação do professor, pois, por ter cursado a disciplina, pode expor suas experiências e refletir sobre os elementos que a constituem, visando aprimorar o ensino para os alunos atuais (ORTOLAN; PASSOS; TIBURZIO, 2019).

Pergunta Problema e Objetivos

Como engajar os discentes no aprendizado de conteúdos densos e extensos próprios da graduação?

Esta pergunta assombra aos professores por muitas décadas. Estamos sempre buscando novas formas de tornar o conteúdo acadêmico mais palatável e assimilável. Importante assinalar que as estratégias a serem utilizadas devem trazer os estudantes para a comunidade na qual a universidade está inserida, pois muitas vezes estão imersos em realidades virtuais ou paralelas. Assim, o professor deve diversificar os métodos pedagógicos, de forma a atender inúmeros estilos de aprendizagem dos estudantes e de acordo com os objetivos de formação estabelecidos para a disciplina (SANTOS; CASTMAN, 2022).

Desta forma, para ministrar a disciplina de "Introdução à Farmácia", que foi optativa para os estudantes tanto do curso de Farmácia da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília (FAR/FCE/UnB), como os outros cursos do campus, estabeleceu-se como objetivo a formulação de um plano de ensino que combinasse metodologias tradicionais (aulas expositivas e estudos dirigidos) e metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por pares e gamificação), além de se inserir um evento de extensão, no formato de um torneio com competição entre os grupos.

Relevância

As metodologias ativas, utilizadas na disciplina de Introdução à Farmácia do FAR/FCE/UnB, têm se mostrado ferramentas fundamentais para o engajamento dos estudantes de todos os cursos da área da saúde. Essas metodologias promovem um aprendizado centrado no aluno, incentivando a participação ativa e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

De acordo com Morin (2000), o conhecimento é um processo interativo e integrado, e a fragmentação do saber pode limitar a compreensão e a capacidade de resolução de problemas complexos. Nesse contexto, a interação entre diferentes profissionais no ambiente universitário promove uma visão holística do cuidado, essencial para o tratamento eficiente dos pacientes. Portanto, a inserção de

trabalhos dinâmicos e interdisciplinares na educação superior brasileira não só enriquece a formação acadêmica, mas também prepara os estudantes para serem agentes transformadores da sociedade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Após treinamentos com docentes experientes em metodologias ativas, foi desenvolvido o plano de ensino da disciplina de "Introdução à Farmácia", do curso FAR/FCE/UnB. Para a implementação da metodologia ativa em conjunto com métodos tradicionais de ensino foram utilizadas estratégias pedagógicas que incluíram a participação dos estudantes (48 estudantes divididos em nove grupos), da equipe de quatro monitores e da professora em projetos ao longo do semestre.

As estratégias envolveram as seguintes atividades:

- três estudos dirigidos para realização em grupo, com materiais e questionários postados na plataforma "Aprender 3" da UnB;
- a criação de jogos educativos por cada grupo, a respeito de temáticas relativas à disciplina, com a participação dos demais estudantes, dos monitores e da professora;
- seminários expositivos de temas relacionados ao papel do profissional de saúde na prevenção, rastreamento e cuidado em diferentes condições de saúde,
- visita a uma entidade profissional, neste semestre no Conselho Regional de Farmácia do Distrito Federal (para os estudantes que não participaram, foi postada visita virtual ao Conselho Federal de Farmácia, com exercício de fixação), e
- evento de extensão, denominado "Batalha da panaceia", desenvolvido no formato de um torneio entre os grupos de estudantes. Este evento teve como temática as áreas de atuação profissional. Na fase preparatória, os estudantes realizaram entrevistas com profissionais da saúde de diferentes áreas (selecionadas pelo grupo) e complementaram com pesquisa sobre locais de atuação, remuneração, entre outras. O evento foi divulgado na faculdade e foi realizado pela plataforma Microsoft Teams®. Durante a apresentação dos vídeos ocorreu uma votação (por meio de QRcode para acesso a formulário no Google Forms®) das melhores performances pelo público externo, com a premiação do grupo vencedor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos que a aplicação das metodologias propostas no plano de ensino da disciplina de "Introdução à Farmácia" ocorreu de forma exitosa. Todos os grupos tiveram uma participação ativa nas atividades propostas ao longo do semestre. Considera-se que, como apontado por Leite (2018), ao fazer o estudante participar ativamente do processo como protagonista, facilitará sua jornada de construção do conhecimento (LEITE, 2018).

A participação ativa dos monitores em diferentes funções, como a solução de dúvidas, o apoio na correção dos estudos dirigidos, o apoio na organização e na avaliação das atividades fizeram com que o fazer pedagógico ocorresse de forma mais fluída e, como descrito por Ortolan, Passos e Tiburzio (2019), contribuindo para a formação destes discentes-monitores.

Com a variação de abordagens pedagógicas, proporcionou-se aos estudantes diversas maneiras de buscar o conhecimento, além de desenvolver sua capacidade criativa e habilidades para formulação jogos interativos, elaboração de roteiros e edição de entrevistas e para a comunicação oral com os colegas sobre seu tema de seminário. A estratégia de trabalho em grupo visou contribuir para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para o trabalho em equipe, estimulando a corresponsabilidade, divisão de trabalho e liderança (BRASIL, 2017; OLIVEIRA CHAGAS et al., 2017).

A utilização da gamificação foi vantajosa para o desenvolvimento de jogos educativos para a população em geral, sobre temas como o uso racional de medicamentos, autocuidado, descarte de medicamentos. Os estudos dirigidos, trouxeram conceitos básicos sobre medicamentos, normas legais sobre a atuação profissional e promoção da saúde e cuidado e foram relevantes para a discussão e troca de conteúdos, favorecendo a síntese de ideias e comparação de definições (Moreira, 2024). Os grupos tiveram uma boa aceitação e a maioria atingiu pontuações satisfatórias (80 a 100%) sem deixar de fazer as entregas na plataforma.

Ao final do semestre, a realização da "Batalha de Panaceia" contribuiu para que os estudantes tivessem uma visão de futuro, com relato de experiências, oportunidades vivenciadas durante a formação, trajetórias de profissionais que estão na carreira por eles escolhidas (Figura 1). Vários entrevistados colocaram a importância de conciliar na graduação a participação em ligas acadêmicas, projetos de pesquisa/extensão e realização de estágios não obrigatórios, já pensando em seus objetivos futuros.

Figura I. Folder de divulgação da ação de extensão



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de metodologias dinâmicas e interdisciplinares nas instituições de ensino superior é uma estratégia essencial para a formação de profissionais da saúde capacitados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Na UnB, especificamente no campus da Faculdade de Ceilândia, esta abordagem tem se mostrado vital para promover uma educação que transcenda as fronteiras disciplinares, engajando estudantes, docentes e profissionais em um processo de aprendizado colaborativo e inovador.

Ao incentivar estas práticas, a UnB se coloca na vanguarda da formação do ensino superior e contribui significativamente para o avanço das práticas educacionais e profissionais no país, assegurando que a nova geração de profissionais da saúde esteja bem-preparada para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução nº 6 do CNE/CES, de 19 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>.
- LEITE, B. S. Aprendizagem tecnológica ativa. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 4, n. 3, p.580-609, set/dez 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8652160.
- MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Outras palavras*, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: https://neipc.ufes.br/sites/neipc.ufes.br/files/field/anexo/moreira_ribeiro_2016_metodologias_ativas.pdf
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NETO, O. M.; SOSTER, T. S. (org.). Inovação acadêmica e aprendizagem ativa. São Paulo: Penso, 2017. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=tN3XDgAAQBAJ&hl=pt&pg=GBS.PR4>.
- OLIVEIRA CHAGAS, M. et al. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Farmácia de 2017: perspectivas e desafios. *TICs & EaD em Foco*, São Luís, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/451>.
- ORTOLAN, L. S.; PASSOS, M. P.; TIBURZIO, V. L.B. A monitoria discente como uma oportunidade de aprendizagem. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 6, n. 1, p. 138-152, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/3706>.
- REIS, L. C. et al. Curricularização da extensão em cursos da área da saúde: uma revisão integrativa. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.86071>.
- SANTOS, D. F. A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022334
- SILVA, L. P.; CECÍLIO, S. A mudança no modelo de ensino e de formação na engenharia. *Educação em Revista*, v. 45, n. 1, p. 61-80, jun. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n45/n45a04.pdf>
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>

Capítulo 6



10.37423/260510997

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA CRECHE

Monalisa Mancera Viterbo

*Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" Campus de Marília*

Elieuzza Aparecida de Lima

*Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" Campus de Marília*



RESUMO

O presente artigo analisa o papel do coordenador pedagógico como mediador das condições de desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos no contexto da creche, evidenciando sua atuação na articulação de processos formativos que incidem sobre o trabalho docente e, indiretamente, sobre as experiências vividas pelas crianças. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vigotski, o estudo parte da compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais, sendo mediado pela cultura, pela linguagem, pelas interações e pelas condições concretas em que os sujeitos participam do mundo social. Nessa perspectiva, discute-se a coordenação pedagógica como prática relacional, formativa e mediadora, cuja atuação ultrapassa funções burocráticas e administrativas ao incidir sobre os modos como os professores compreendem a infância, organizam o cotidiano educativo e sustentam experiências na Educação Infantil. O texto também problematiza as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, compreendendo a creche como espaço educativo legítimo, no qual o cuidado, as interações, as brincadeiras e a organização intencional do cotidiano constituem condições fundamentais para a formação social da personalidade infantil. Conclui-se que a atuação do coordenador pedagógico ganha relevância ao promover processos de reflexão, formação e problematização das práticas docentes, contribuindo para a construção de contextos educativos mais conscientes, humanizadores e coerentes com as singularidades das infâncias e com os pressupostos do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Educação Infantil. Creche. Desenvolvimento humano. Teoria Histórico-Cultural. Mediação.

1 INTRODUÇÃO

O olhar pedagógico na Educação Infantil exige sensibilidade, curiosidade, responsabilidade e acolhimento. Tais premissas não se configuram como aspectos secundários do trabalho educativo, mas como condições fundamentais para a compreensão das infâncias em sua complexidade. Nesse sentido, reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtoras e participantes da cultura desde o nascimento implica assumir uma postura que ultrapasse uma observação superficial de suas ações, demandando compromisso ético, político e pedagógico com suas formas próprias de ser, estar, participar e se relacionar com o mundo, sempre como protagonistas das ações e situações.

A compreensão das infâncias, no plural, fundamenta-se na ideia de que a infância não se configura como uma realidade homogênea ou universal, mas como uma construção histórica e social, atravessada por múltiplos determinantes culturais, políticos, econômicos e sociais, que incidem diretamente sobre as formas como as crianças vivem, significam e experienciam suas formas de inserção na cultura. Tal perspectiva exige que o trabalho pedagógico considere as singularidades das crianças e as especificidades das infâncias, especialmente quando se trata de bebês e crianças de até três anos de idade, cujas formas de expressão, comunicação e interação se dão de maneira profundamente relacional, corporal e situada nos contextos em que vivem, sendo a partir delas que o desenvolvimento acontece.

No contexto da creche, essa compreensão demanda práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades do desenvolvimento infantil e a centralidade das relações no processo educativo. Mais do que um espaço destinado ao cuidado, a creche constitui-se como contexto de educação e desenvolvimento humano, no qual as crianças ampliam suas formas de participação no mundo e de apropriação da cultura por meio das interações que estabelecem no seu cotidiano. Nessa direção, parte-se da compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui na relação entre as crianças, a cultura e os outros sujeitos. Como afirma Mello (2017, p. 17), esse processo organiza-se a partir de um "triplo protagonismo", no qual crianças, cultura e adultos se implicam mutuamente na produção do desenvolvimento, sendo a cultura, segundo Vigotski (2018), fonte das qualidades humanas.

Tal compreensão desloca o olhar para a importância dos sujeitos que organizam, sustentam e mediam as vivências das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Sendo assim, professores e coordenadores pedagógicos não ocupam um lugar periférico, tampouco centralizador, mas constituem-se no diálogo e na articulação intencional de ações orientadas pela responsabilidade com os processos de

aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ainda que o professor atue diretamente com os bebês e crianças pequenas, a atuação do coordenador pedagógico incide sobre esse processo por meio da mediação dos processos formativos, da problematização das práticas e da organização das condições em que o trabalho pedagógico se realiza.

Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil implica, portanto, reconhecer que sua atuação não pode ser compreendida a partir de uma lógica generalista da coordenação escolar, tampouco reduzida a funções técnicas, burocráticas ou administrativas. Ao contrário, trata-se de uma prática relacional e formativa que demanda conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, sensibilidade para compreender a complexidade do cotidiano da creche e capacidade de sustentar processos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas junto aos bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, sua atuação envolve a elaboração de estratégias formativas que auxiliem os professores a compreenderem as especificidades dessa etapa da vida, reconhecendo os diferentes ritmos, formas de participação, modos de comunicação e necessidades das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Essa compreensão encontra respaldo no campo normativo da educação brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirmam a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e brincadeiras, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ao estabelecer esses eixos como estruturantes das práticas pedagógicas, o documento orienta uma organização do trabalho educativo que reconhece a centralidade das relações e das vivências no desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI, 2024) reafirmam a necessidade de assegurar condições institucionais, pedagógicas e relacionais que garantam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas especificidades, tempos, modos de participação e formas próprias de inserção na cultura.

Esses marcos legais não apenas ampliam o entendimento sobre o direito à educação na primeira infância, mas também evidenciam a responsabilidade dos profissionais que atuam nesse campo, especialmente daqueles que ocupam funções de mediação e articulação pedagógica, na qual suas ações ganham relevância ao incidir sobre a organização das práticas educativas, contribuindo para que estas sejam intencionalmente planejadas, refletidas e coerentes com as especificidades das crianças que vivem o cotidiano da creche.

No entanto, o cotidiano das instituições de Educação Infantil revela educadores implicados em realidades complexas, marcadas por múltiplas demandas, por processos de fragmentação, pelo olhar simplificado para a infância e pela necessidade constante de tomada de decisões. Trata-se de um fazer que, embora sustentado por intencionalidade e planejamento pedagógico, não se apresenta como um percurso fechado, mas se constrói nas relações, nos acontecimentos e nas contradições que atravessam a prática educativas e os acontecimentos no cotidiano escolar. Nesse cenário, cabe problematizar: temos considerado, de fato, as especificidades das infâncias em nossos planejamentos e práticas? Os coordenadores pedagógicos têm conseguido promover reflexões que ultrapassem as urgências do cotidiano? As práticas desenvolvidas na creche asseguram aos bebês e às crianças bem pequenas vivências capazes de sustentar processos de aprendizagem cada vez mais complexos? Conhecemos, de maneira aprofundada, nosso objeto de trabalho?

Tais questões não se apresentam neste texto como busca por respostas prontas, mas como inquietações necessárias à qualificação do trabalho pedagógico na creche, na medida em que convocam à reflexão sobre as intencionalidades que orientam as práticas e sobre as condições em que o desenvolvimento infantil se realiza. Isso porque, ainda que não seja uma etapa obrigatória da Educação Básica, a Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, constituindo-se como base para aprendizagens futuras e para a ampliação das formas de inserção das crianças na cultura. Nesse sentido, mais do que um espaço de cuidado, a creche se afirma como contexto educativo que demanda ações conscientes, intencionais e teoricamente fundamentadas, como traz Mello (2017) criando "uma nova cultura escolar com base na compreensão da complexidade do processo educativo e do desenvolvimento humano na infância".

É nesse contexto que se inscreve a função do coordenador pedagógico. Compreendê-la exige ultrapassar definições técnicas e reconhecer que se trata de uma prática relacional, historicamente construída, que se realiza na mediação de processos formativos e na articulação entre sujeitos, saberes e práticas. Sua atuação não se dá de forma direta sobre as crianças, mas incide sobre as condições em que o trabalho docente se organiza, influenciando, portanto, as vivências por elas constituídas.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nas contribuições de Lev Vigotski (2007; 2018), compreende-se que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais, sendo mediado pela cultura, pela linguagem e pelas interações estabelecidas com outros sujeitos. Nessa

direção, o ser humano aprende, desenvolve-se e apropria-se da cultura na relação com o outro e com o meio social. Assim, desloca-se o foco da ação educativa para as mediações que organizam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo compreender o coordenador pedagógico como sujeito que atua na produção das condições em que essas mediações se realizam no cotidiano da creche.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico como mediador das condições de desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, evidenciando sua atuação na articulação de processos formativos que incidem sobre o trabalho docente e, indiretamente, sobre as vivências constituídas pelas crianças na creche.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE MEDIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A coordenação pedagógica, no âmbito das práticas educativas contemporâneas, pode ser compreendida como uma ação essencialmente mediadora, cuja centralidade reside na articulação entre sujeitos, saberes e práticas no interior da escola. Nessa perspectiva, Diaz e Perez (2023) evidenciam que o coordenador pedagógico atua em múltiplas frentes que envolvem a gestão curricular, o acompanhamento das aprendizagens, a formação continuada de professores, o diálogo com famílias e estudantes, além de seu próprio processo permanente de formação. Tal multiplicidade de ações, contudo, não deve ser compreendida como um conjunto fragmentado de atribuições, mas como um movimento articulador que exige do coordenador a capacidade de produzir coerência, intencionalidade e sentido para o trabalho pedagógico desenvolvido coletivamente.

Desse modo, a mediação não se configura apenas como uma característica acessória de sua atuação, mas como elemento estruturante de sua função, na medida em que implica a construção de vínculos, a problematização de práticas e a sustentação de processos formativos no cotidiano escolar. A atuação do coordenador pedagógico realiza-se na interlocução constante entre sujeitos, concepções e vivências, exigindo posicionamento teórico, leitura crítica do contexto e compromisso com os processos de aprendizagem e desenvolvimento produzidos na escola. Trata-se de uma prática que se constrói em um cotidiano marcado por tensões, demandas e contradições, o que inviabiliza qualquer compreensão simplificada ou linear de seu trabalho.

Sob essa perspectiva, a coordenação pedagógica não pode ser reduzida a uma dimensão burocrática, fiscalizadora ou meramente administrativa. Ainda que aspectos organizacionais componham seu

cotidiano, sua atuação incide diretamente sobre o trabalho pedagógico, na medida em que promove a articulação entre sujeitos, saberes e práticas, instaurando espaços coletivos de reflexão, análise e produção de sentidos acerca das experiências educativas vividas na instituição. Ao assumir uma perspectiva de totalidade sobre o cotidiano escolar, o coordenador não apenas organiza, mas articula; não apenas acompanha, mas problematiza; não apenas orienta, mas produz intencionalidade para o fazer pedagógico.

Essa compreensão é aprofundada por Placco, Almeida e Souza (2011), ao afirmarem que o coordenador pedagógico exerce, na escola, uma função mediadora ao revelar e problematizar os significados das propostas curriculares, possibilitando que os professores construam seus próprios sentidos acerca do trabalho pedagógico. Tal perspectiva desloca a compreensão do ensino como mera execução de prescrições para uma prática que envolve interpretação, escolha, reflexão e posicionamento por parte dos docentes. Conforme destacam as autoras, compete ao coordenador oferecer condições para que os professores aprofundem seus conhecimentos e transformem o saber específico em ensino, assumindo compromisso tanto com o projeto pedagógico institucional quanto com o desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, Placco, Almeida e Souza (2011) compreendem a atuação do coordenador pedagógico a partir de três dimensões indissociáveis: articuladora, formadora e transformadora. Como articulador, o coordenador sustenta o trabalho coletivo, promovendo relações entre os diferentes sujeitos da escola e favorecendo a construção de objetivos comuns; como formador, organiza espaços de estudo, reflexão e análise das práticas, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente; e, como transformador, tensiona práticas cristalizadas, problematiza concepções naturalizadas e fomenta novas possibilidades de ação no cotidiano escolar. Tais dimensões evidenciam que sua atuação ultrapassa uma perspectiva técnica ou instrumental, configurando-se como prática relacional, política e formativa comprometida com a qualificação das experiências educativas.

Além disso, o exercício da coordenação pedagógica demanda um conjunto complexo de saberes que não se restringem ao domínio de conteúdos ou metodologias. Trata-se de uma atuação que exige a articulação entre saberes curriculares, pedagógicos, gerenciais e relacionais, bem como a capacidade de compreender a escola em sua complexidade. Nesse sentido, Placco e Souza (2006) destacam que os processos formativos desenvolvidos pelo coordenador mobilizam dimensões subjetivas e processos psicológicos, como memória, metacognição e subjetividade, ampliando a compreensão da formação

para além de uma perspectiva técnica ou transmissiva. Ao considerar tais dimensões, o coordenador reconhece os professores como sujeitos históricos, constituídos em suas experiências, relações e trajetórias formativas.

Nessa mesma vertente, a formação continuada deixa de ser concebida como simples transmissão de conhecimentos e passa a ser compreendida como processo de produção de sentidos acerca da prática pedagógica. O coordenador pedagógico atua, portanto, como mediador das relações formativas, favorecendo deslocamentos nas formas de pensar, interpretar e organizar o trabalho educativo. Sua ação implica lidar com memórias, expectativas, inseguranças, saberes e experiências historicamente constituídas pelos professores, reconhecendo que as práticas pedagógicas não se organizam de maneira neutra ou espontânea, mas expressam concepções de infância, aprendizagem, desenvolvimento e educação construídas ao longo da trajetória dos sujeitos.

Desse modo, a mediação realizada pelo coordenador pedagógico não se restringe à circulação de informações ou ao acompanhamento de planejamentos. Sua atuação envolve a produção de condições para que o trabalho docente se constitua de forma cada vez mais consciente, intencional e teoricamente fundamentada. Ao sustentar espaços coletivos de reflexão e análise das práticas, o coordenador contribui para que os professores ampliem suas formas de compreender as crianças, problematizem ações naturalizadas e construam novos sentidos para o trabalho educativo realizado na creche.

2.1 *A mediação do coordenador pedagógico como produção de condições humanizadoras na creche*

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreender a coordenação pedagógica como prática de mediação implica reconhecer que sua atuação incide sobre as relações que organizam o cotidiano educativo e sobre os modos como os professores compreendem as crianças, significam suas práticas e estruturam os encontros vividos na creche. A partir disso, o coordenador pedagógico atua na produção de condições que favoreçam processos de desenvolvimento e humanização, ao sustentar espaços de escuta, reflexão e problematização das vivências que habitam a creche, de acordo com Vigotski (1995), possibilitando a percepção da potência das crianças, as positivities de seu desenvolvimento e não nas diferenças entre adultos e crianças.

Tal compreensão parte do pressuposto de que o ser humano se constitui nas relações sociais e na apropriação da cultura. Crianças e adultos não se formam isoladamente, mas se constituem nas experiências compartilhadas, nos vínculos estabelecidos e nos sentidos produzidos individualmente e coletivamente ao longo da vida. No contexto da Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, essa dimensão relacional ganha ainda mais centralidade, uma vez que os bebês e as crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem nas interações que estabelecem com os adultos, com outras crianças e com o meio social que os cerca.

É nesse encontro entre criança, professor e cultura que as vivências se constituem, que os vínculos se fortalecem e que a criança encontra segurança para explorar, comunicar-se, participar e ampliar suas formas de inserção no mundo. Desse modo, as vivências na creche não se organizam apenas a partir de propostas pedagógicas rigidamente planejadas, mas, sobretudo, na qualidade das relações estabelecidas no e com o cotidiano, na forma como as crianças são acolhidas, escutadas, cuidadas e reconhecidas pelos adultos com quem convivem, reverberando em segurança, autonomia e pertencimento aos bebês e crianças bem pequenas, considerando-os assim, protagonistas do processo de desenvolvimento humano.

As relações afetivas estabelecidas no cotidiano da creche não se configuram como elementos secundários do processo educativo, mas como dimensão constitutiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento vividas pelos bebês e crianças bem pequenas. Assim, ao problematizar os modos como os professores acolhem, escutam e se relacionam com os bebês, o coordenador pedagógico também atua sobre a qualidade afetiva das vivências produzidas e concretizadas na creche, partindo da premissa que a maneira como somos afetados por essas vivências nos condicionam a caminhos e resultados distintos.

Diante da complexidade, desde o nascimento, de fatores que influenciam o desenvolvimento humano, Gomes (2014, p. 816) salienta:

[...] tudo aquilo que o bebê percebe do meio está unido com o afeto; para ela a percepção do que é agradável ou ameaçador aparece muito antes do que elementos físicos e sociais da realidade exterior, o que sugere uma fusão de atração, afeto e sensação.

Nesse processo, o coordenador pedagógico atua como mediador das relações que sustentam o cotidiano educativo. Sua ação não se realiza diretamente sobre as crianças, mas sobre os modos como os professores organizam tempos, espaços, interações e experiências. Mediar, nesse contexto, implica lidar com encontros, memórias, expectativas, inseguranças, frustrações e possibilidades

historicamente constituídas pelos sujeitos. Significa reconhecer que os professores também carregam marcas de suas próprias infâncias, de suas trajetórias escolares e das formas como foram ensinados na sua infância, levando-os a compreensões distintas em relação à criança, à infância e à educação infantil.

Ao mediar processos formativos, o coordenador pedagógico depara-se com concepções e práticas atravessadas por experiências constituídas em outros contextos históricos e culturais. Muitas das formas de organizar o cotidiano e estabelecer relações com as crianças encontram-se vinculadas a práticas naturalizadas, pouco sensíveis e criteriosas às especificidades da infância contemporânea. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar deslocamentos de olhar e a construção de novas formas de compreender a infância, o desenvolvimento humano e as finalidades da Educação Infantil, considerando as subjetividades dos sujeitos envolvidos e também a necessidade do olhar coletivo.

Considerar a subjetividade permite ao coordenador ultrapassar uma visão limitadora de seu papel, sem perder de vista os objetivos comuns à equipe escolar. Dessa forma, o coordenador pedagógico é:

[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. (Placco; Souza, 2006, p. 46).

Trata-se, portanto, de um processo formativo que não se limita à aquisição de técnicas ou metodologias, mas envolve a ressignificação de concepções, relações e modos de atuar com bebês e com crianças bem pequenas. Ao promover espaços coletivos de escuta, reflexão e análise das práticas, o coordenador pedagógico contribui para a construção de ações pedagógicas mais conscientes, intencionais e humanizadoras, possibilitando que novos modos de pensar, sentir e agir possam emergir no interior da creche, considerando as diversidades e as complexidades que ocupam e permeiam o ambiente escolar. Segundo Paredes e Kohle (2020), o trabalho dos profissionais que atuam em creches se constitui pelo conhecimento e compreensão sobre o desenvolvimento infantil.

Nessa direção, sua atuação incide diretamente sobre a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano educativo. Ao sustentar processos formativos que problematizam as formas de relação construídas com as crianças, o coordenador pedagógico contribui para a construção de contextos mais sensíveis, responsivos e coerentes com as necessidades afetivas, sociais e culturais da infância. Dessa forma, atua na sustentação das condições que tornam possíveis encontros educativos mais potentes e

significativos, compreendendo que é na qualidade das relações vividas na creche que as crianças vão constituindo formas de confiança, pertencimento, participação e apropriação da cultura.

3 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Trabalhar com crianças menores de cinco anos, é uma atividade complexa. ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010.

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, constitui um campo educativo dotado de especificidades que a distinguem das demais etapas escolares, sobretudo quando se trata do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos de idade. Embora o atendimento em creche não configure uma obrigatoriedade legal para as famílias, trata-se de uma etapa profundamente significativa do desenvolvimento humano, marcada por intensos processos de constituição psíquica, social, afetiva, corporal e cognitiva. Nesse período, consolidam-se importantes marcos do desenvolvimento, entre eles a formação das primeiras formas de inteligência, linguagem, relação social e personalidade, o que exige compreender a creche não como espaço subsidiário de cuidado, preparação para etapas posteriores ou atendimento assistencial, mas como contexto educativo legítimo, atravessado por intencionalidades pedagógicas próprias e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças.

Sob essa perspectiva, torna-se insuficiente pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir de uma lógica escolarizante centrada na transmissão sistemática de conteúdos ou na antecipação de aprendizagens formais. Diferentemente de etapas posteriores da escolarização, o desenvolvimento das crianças pequenas não se organiza prioritariamente pela assimilação abstrata de conhecimentos descontextualizados, mas pela experiência vivida, pelas relações estabelecidas, pelas ações compartilhadas e pelas múltiplas formas de participação nos contextos sociais em que estão inseridas. Na creche, aprende-se vivendo, explorando, observando, experimentando, interagindo, brincando e participando do cotidiano.

Nesse sentido, compreender o cotidiano como eixo organizador do trabalho pedagógico significa reconhecer que é nele, e por meio dele, que a criança se apropria progressivamente do mundo cultural, produz sentidos sobre a realidade, constrói vínculos, amplia repertórios e desenvolve formas cada vez mais complexas de agir, sentir, pensar e comunicar-se. Conforme aponta Ritscher (2017), o cotidiano pode ser entendido como um "laboratório contínuo de aprendizagens", uma vez que é nas

experiências reiteradas, significativas e socialmente compartilhadas que a criança encontra estabilidade, pertencimento e segurança para explorar o mundo que a circunda. É no cotidiano que aprende os ritmos da convivência, interpreta gestos, produz significados, testa hipóteses sobre objetos e pessoas, constrói referências temporais e espaciais e passa a reconhecer-se como sujeito participante do território que habita.

Assumir o cotidiano como dimensão curricular na Educação Infantil implica, portanto, deslocar concepções que reduzem currículo a conteúdos previamente definidos, sequências rígidas ou práticas fragmentadas. Trata-se de compreender que, especialmente na creche, currículo diz respeito à organização intencional de experiências capazes de favorecer processos de humanização, participação e ampliação das possibilidades de relação da criança consigo, com o outro e com o mundo. Em outras palavras, pensar o cotidiano como currículo significa acolher a infância em sua singularidade e reconhecer que, embora breve na duração cronológica da vida, constitui um período decisivo da constituição humana.

Tal compreensão exige reconhecer que o cotidiano não se resume a uma sucessão espontânea de acontecimentos ou à repetição mecânica de rotinas institucionais. Ao contrário, trata-se de um espaço-tempo profundamente pedagógico, cuja potência reside justamente na possibilidade de produzir experiências significativas, contextualizadas e culturalmente compartilhadas. A previsibilidade oferecida pelas rotinas, longe de limitar a ação infantil, oferece condições de segurança afetiva e cognitiva para que as crianças antecipem acontecimentos, construam confiança e desenvolvam autonomia progressiva. Quando uma criança pequena reconhece gestos, espaços, tempos e modos de organização das ações cotidianas, amplia suas possibilidades de participação, iniciativa e autoria nos acontecimentos que a cercam.

Ao refletir sobre a vida cotidiana, Lefebvre (1968 apud Guimarães, 2002, p. 19) afirma que "o extraordinário do cotidiano é superar o próprio cotidiano", evidenciando que aquilo que parece ordinário, repetitivo ou banal carrega, na verdade, enorme densidade formativa. Na creche, o momento da alimentação, da higiene, do descanso, da exploração dos espaços, das brincadeiras, das transições entre atividades e das interações entre pares e adultos constitui terreno privilegiado de aprendizagem, produção de sentidos e desenvolvimento. Isso significa afirmar que, na Educação Infantil, não existem tempos neutros ou pedagogicamente vazios: toda permanência da criança na instituição é potencialmente educativa.

É precisamente nesse contexto que ganha centralidade um dos princípios fundantes da Educação Infantil: a indissociabilidade entre educar e cuidar. Quando se pensa o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, frequentemente emergem imagens associadas aos cuidados com alimentação, higiene, repouso e proteção física. Embora tais dimensões sejam efetivamente constitutivas da prática pedagógica na creche, reduzi-las a ações instrumentais ou meramente assistenciais significa empobrecer a compreensão do trabalho educativo desenvolvido nessa etapa. Educar e cuidar constituem dimensões inseparáveis porque é justamente no cuidado que a educação se concretiza, assim como é por meio da educação que o cuidado se humaniza e ganha intencionalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam essa compreensão ao estabelecerem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009), deslocando a centralidade das ações adultocêntricas para experiências nas quais as crianças participam ativamente da construção de significados. Tal perspectiva exige compreender que o cuidado não se restringe ao atendimento de necessidades biológicas, mas envolve a produção de relações éticas, afetivas e educativas que reconheçam as crianças em sua inteireza — física, emocional, social, cognitiva, expressiva e subjetiva.

Como argumenta Almeida (2006, p. 42), cuidar implica "estar atento ao bem-estar do outro, ajudá-lo a crescer e atualizar-se", numa relação atravessada pelo "sentir com o outro". Nessa direção, o cuidado na Educação Infantil ultrapassa a dimensão operacional para constituir-se como relação humana, marcada pela presença, pela escuta sensível, pela disponibilidade, pela responsividade e pela atenção às singularidades infantis. Na creche, cuidar do corpo também significa cuidar das emoções, dos ritmos, das formas próprias de comunicação, dos medos, interesses, desejos, curiosidades e iniciativas das crianças.

Ao tratar do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, torna-se igualmente necessário reconhecer a centralidade do brincar e das interações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para os bebês e as crianças bem pequenas, brincar não constitui um intervalo entre experiências educativas nem atividade acessória do cotidiano institucional; ao contrário, configura-se como forma privilegiada de relação com o mundo, linguagem de expressão, investigação e produção de sentidos. É por meio do brincar que as crianças exploram materiais, testam movimentos, experimentam relações de causa e efeito, comunicam desejos, elaboram emoções, constroem significados e ampliam progressivamente suas possibilidades de participação social.

Tal compreensão desloca visões reducionistas que associam o brincar apenas ao entretenimento ou ao gasto de energia, permitindo compreendê-lo como atividade profundamente implicada na constituição humana. Nas experiências brincantes, os bebês e as crianças bem pequenas experimentam suas ações sobre o ambiente, observam respostas, constroem permanências, antecipam acontecimentos e produzem interpretações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social que as circunda. Trata-se de experiências inseparáveis das interações, uma vez que o desenvolvimento infantil ocorre no interior das relações sociais, mediado pelos sujeitos, pela cultura e pelas condições concretas de participação oferecidas à criança.

Nesse sentido, afirmar que toda permanência da criança na creche é currículo significa reconhecer que os tempos de alimentação, repouso, higiene, deslocamentos, exploração, brincadeiras, encontros e microtransições são atravessados por intencionalidades pedagógicas e carregados de possibilidades formativas. A pedagogia da Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, organiza-se justamente na articulação entre tempos, espaços, materiais, relações e experiências, exigindo do professor um olhar capaz de compreender o ordinário como potência educativa.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Oliveira (2019), ao evidenciar que o trabalho pedagógico na Educação Infantil se produz nos gestos cotidianos, na organização dos ambientes, nas relações estabelecidas, nos tempos compartilhados e nas interações que atravessam o cotidiano institucional. Sob essa perspectiva, ensinar na creche não corresponde à antecipação de conteúdos escolares, mas à organização intencional de condições capazes de favorecer experiências de desenvolvimento e aprendizagem. Isso implica compreender os bebês e as crianças pequenas como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura, capazes de comunicar-se, participar, agir e atribuir sentidos ao mundo desde muito cedo.

Ao reconhecer os bebês como sujeitos potentes e participantes, o trabalho pedagógico exige um deslocamento importante nas formas de compreender a ação docente. Se as crianças aprendem nas experiências, nas interações e na participação, torna-se imprescindível que o professor desenvolva um olhar atento às manifestações infantis, às pistas comunicativas presentes nos gestos, choros, expressões corporais, silêncios, deslocamentos, interesses, recusas e iniciativas. Não se trata de uma atuação improvisada ou intuitiva, mas de um trabalho pedagógico altamente complexo, sustentado pela observação, pela escuta, pelo planejamento, pelo registro e pela reflexão permanente acerca das experiências vividas pelas crianças.

Nessa direção, as contribuições de Judit Falk (2011) tornam-se especialmente relevantes ao evidenciar que a qualidade das relações estabelecidas entre adultos e bebês possui papel estruturante no desenvolvimento infantil. Ao enfatizar o respeito ao ritmo, às iniciativas, ao corpo e às formas próprias de participação dos bebês, a autora desloca perspectivas interventivas excessivamente diretivas, defendendo práticas que reconheçam a criança como sujeito ativo nas relações de cuidado e aprendizagem. Tal posicionamento implica compreender que o desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea ou naturalizada, mas nas condições concretas organizadas socialmente, nas experiências mediadas pelos adultos e na qualidade das relações cotidianas oferecidas às crianças.

Sob esse prisma, a organização pedagógica da creche demanda intencionalidade rigorosa. Espaços, tempos, materiais, agrupamentos, ritmos e intervenções não podem ser concebidos como elementos neutros ou meramente operacionais, uma vez que produzem efeitos diretos sobre as possibilidades de ação e participação infantil. No olhar para as especificidades dos bebês, o planejamento assume papel decisivo, pois, conforme argumenta Parlato-Oliveira (2022), "o onde, o quando e o como compõem de forma decisiva na maneira como o bebê percebe o objeto ou a si mesmo". Tal afirmação desloca o planejamento de uma lógica burocrática para compreendê-lo como produção intencional de condições de aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento.

Planejar para bebês e crianças bem pequenas significa, portanto, produzir contextos que favoreçam investigação, interação, exploração, continuidade de experiências e participação progressiva nas práticas sociais compartilhadas. Significa organizar ambientes que convidem à ação, tempos suficientemente estáveis para permitir aprofundamentos, relações sustentadas pelo vínculo e intervenções docentes responsivas às necessidades, interesses e iniciativas das crianças. Nesse movimento, o professor deixa de ocupar a posição daquele que transmite conteúdos para assumir a função de mediador das experiências culturais, organizador das condições do desenvolvimento e intérprete das manifestações infantis.

Tal exigência produz implicações importantes para a docência na Educação Infantil. Trabalhar com bebês e crianças pequenas requer muito mais do que presença física ou cumprimento de rotinas institucionais; exige presença pedagógica, ética e relacional. Trata-se de uma docência atravessada pela atenção, pela disponibilidade, pela sensibilidade e pela capacidade de sustentar relações de confiança e pertencimento. O professor da creche necessita observar, registrar, interpretar, planejar,

reorganizar, acolher, intervir, esperar, escutar e, sobretudo, reconhecer sentido pedagógico nas experiências aparentemente simples que atravessam o cotidiano.

Nesse horizonte, a presença docente pode ser compreendida como estado de disponibilidade intencional diante das crianças e das situações educativas. Isso significa estar implicado com aquilo que as crianças comunicam, reconhecer seus modos singulares de participação e produzir intervenções que ampliem suas possibilidades de agir, sentir, imaginar, comunicar e conhecer. Exige-se, portanto, sensibilidade, empatia, sutileza e abertura ao inesperado, uma vez que trabalhar diretamente com crianças tão pequenas implica lidar continuamente com singularidades, ritmos próprios, intensidades afetivas e formas ainda iniciais, mas profundamente potentes, de expressão e relação com o mundo.

Sob essa perspectiva, a creche configura-se como espaço social privilegiado de desenvolvimento humano, na medida em que organiza tempos, espaços, materiais e relações que possibilitam às crianças ampliar progressivamente suas formas de participação cultural. Entretanto, essa organização não se produz espontaneamente nem pode permanecer submetida às urgências cotidianas, improvisações ou práticas naturalizadas. Ao contrário, exige intencionalidade pedagógica, sustentação teórica, reflexão contínua e condições institucionais capazes de qualificar as práticas oferecidas.

Assim, pensar o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos implica reconhecer que a Educação Infantil não se reduz a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, tampouco a um espaço de guarda, proteção ou compensação social. Trata-se de uma etapa educativa legítima, marcada por especificidades próprias, cuja potência reside na organização intencional de experiências, relações e contextos capazes de favorecer processos de desenvolvimento humano. Exige-se, portanto, uma atuação docente e institucional sensível, ética, teoricamente fundamentada e comprometida com as singularidades das infâncias e com a produção de condições que possibilitem às crianças participar ativamente do mundo, e no mundo, desde os seus primeiros anos de vida.

4 MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si. VIGOTSKI, 2000.

A Teoria Histórico-Cultural subsidia importantes reflexões acerca da compreensão do desenvolvimento humano ao conceber o sujeito como ser histórica, social e culturalmente constituído. Trata-se de uma teoria da psicologia que busca compreender e explicar o complexo processo de formação humana em

sua totalidade, deslocando o foco de interpretações biologizantes ou espontaneístas do desenvolvimento para uma compreensão que reconhece a centralidade das relações sociais, da cultura e das mediações no processo de constituição do sujeito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é entendido como simples maturação orgânica ou sucessão linear de aquisições individuais, mas como processo histórico, relacional e socialmente produzido.

Tal compreensão exige pensar o ser humano em sua complexidade e nas condições concretas em que sua existência se realiza. Como afirma Paulo Freire (2014, p. 33), "não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem". Essa formulação dialoga profundamente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural ao possibilitar a compreensão de como o sujeito se constitui na interação com o meio social, apropriando-se dos conhecimentos, valores, práticas culturais e formas de relação produzidas historicamente pela humanidade. Assim, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido como movimento isolado ou exclusivamente individual, mas como processo socialmente mediado, no qual os sujeitos se humanizam na relação com o outro e com a cultura.

Sob a perspectiva vigotskiana, um dos objetos de estudo da Teoria Histórico-Cultural é o desenvolvimento da personalidade humana. Trata-se de um processo complexo, dinâmico, contraditório e permanentemente atravessado pelas condições concretas da existência social. Como explicitam Teixeira e Barca (2017, p. 32), o desenvolvimento constitui-se como "um processo complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos".

Essa compreensão rompe com perspectivas lineares e universalizantes do desenvolvimento infantil, permitindo reconhecê-lo como movimento marcado por transformações qualitativas produzidas nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros.

Nessa direção, a infância deixa de ser compreendida como etapa meramente preparatória da vida e passa a ser reconhecida como tempo fundamental da formação social da personalidade. Na Teoria Histórico-Cultural, a criança é concebida como sujeito ativo, participante do processo social de constituição de si, apropriando-se das experiências humanas historicamente produzidas nas interações que estabelece com outros sujeitos. O desenvolvimento, portanto, não é dado nem garantido; constitui-se como possibilidade. Isso significa compreender que as potencialidades humanas dependem das experiências sociais oportunizadas às crianças, das relações estabelecidas e das mediações culturais disponíveis em seu contexto de vida.

Assim, o desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea, mas realiza-se a partir das vivências compartilhadas e das condições concretas oferecidas pelos espaços sociais dos quais a criança participa. Conforme afirmam Oliveira e Rego (2003, p. 23), "o ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir". Tal formulação amplia a compreensão da aprendizagem ao evidenciar que ela não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve igualmente a constituição dos afetos, da subjetividade, das formas de relação e dos modos de participação social. Sob essa ótica, pensamento e afeto constituem uma unidade, sendo impossível compreender o desenvolvimento humano dissociando cognição, emoção e experiências sociais.

Para Vigotski (2018), a aprendizagem realiza-se nas relações estabelecidas entre sujeitos e é mediada pela linguagem, pelos signos, pelos instrumentos culturais e pelas formas historicamente construídas de agir no mundo. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores possuem origem social, manifestando-se inicialmente no plano interpsicológico, nas relações entre sujeitos, para posteriormente constituírem-se no plano intrapsicológico, mediante processos de internalização. Como afirma Vigotski (2018, p. 91), "no seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio e o transforma em seu patrimônio interno". O desenvolvimento, portanto, não consiste em mero acúmulo de conhecimentos ou habilidades, mas em um movimento de reconstrução subjetiva das experiências vividas socialmente.

Nessa direção, o conceito de situação de desenvolvimento social proposto por Vigotski (2006) torna-se central para compreender o desenvolvimento infantil. Tal conceito supera compreensões fundamentadas exclusivamente em critérios cronológicos ou etários, ao reconhecer que o desenvolvimento não se define apenas pela idade da criança, mas pelas condições concretas de sua existência, pelas experiências vividas e pela forma como são apropriadas e internalizadas. A situação de desenvolvimento social envolve o lugar ocupado pela criança nas relações sociais, as atividades das quais participa e os modos pelos quais se relaciona com os sujeitos, objetos, linguagens e práticas culturais presentes em seu contexto. Trata-se, portanto, da base sobre a qual se estrutura a personalidade em determinada idade psicológica.

Essa compreensão possui implicações significativas para a Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças de até três anos. Se o desenvolvimento humano depende das experiências vividas e das mediações socialmente organizadas, torna-se responsabilidade da instituição educativa

organizar condições que favoreçam a formação social da personalidade das crianças. Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume o compromisso de promover o desenvolvimento humano por meio do acesso às produções culturais historicamente acumuladas, organizando tempos, espaços, relações, materiais e experiências que ampliem as possibilidades infantis de agir, pensar, sentir, participar e significar o mundo.

Isso implica reconhecer o professor da Educação Infantil como intelectual responsável pela organização intencional do processo educativo, cuja função consiste em criar condições para o desenvolvimento das crianças, promovendo experiências culturalmente ricas e socialmente significativas. Planejar situações de brincadeira, investigação, linguagem, participação, cooperação, argumentação, resolução de conflitos, escuta e interação não constitui elemento secundário do trabalho pedagógico, mas dimensão central da ação educativa, uma vez que o desenvolvimento se produz nas experiências concretas oportunizadas às crianças. Assim, ao organizar vivências com desafios possíveis, respeitando as especificidades da infância e ampliando progressivamente a autonomia, participação e inserção cultural das crianças, a escola atua diretamente sobre as possibilidades de formação humana.

Vigotski (2003, p. 77) organizou aquilo que denominou de "fórmula do processo educativo", composta por três elementos centrais: o professor, a criança e o meio social educativo. Tal formulação evidencia que, na perspectiva histórico-cultural, não há sujeito passivo no processo educativo; todos os elementos encontram-se em permanente relação e transformação. O professor deixa de ocupar a posição de mero transmissor de conhecimentos e passa a ser compreendido como organizador do ambiente social educativo, responsável pela intencionalidade das experiências, pelas mediações e pelas condições que favorecem o desenvolvimento humano. Nessa direção, "educar significa organizar a vida" (VIGOTSKI, 2003, p. 79), isto é, criar condições concretas para que as crianças participem de experiências humanas que ampliem suas possibilidades de desenvolvimento.

Ao transpor essa compreensão para o campo da coordenação pedagógica, desloca-se o olhar para as condições em que tais mediações se realizam. Se o professor organiza intencionalmente o meio social educativo, o coordenador pedagógico atua sobre as condições objetivas, formativas e relacionais que sustentam essa organização. Assim, sua atuação ganha relevância ao incidir sobre o trabalho docente, favorecendo processos de reflexão, formação, problematização das práticas e produção de sentidos acerca da infância, do desenvolvimento e das experiências educativas, contribuindo, ainda que de forma mediada, para a qualificação das vivências que constituem o desenvolvimento das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto da Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, exigiu deslocar compreensões reducionistas que frequentemente situam sua atuação em uma dimensão predominantemente técnica, burocrática ou organizacional. Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar que a coordenação pedagógica constitui uma prática essencialmente relacional, formativa e mediadora, cuja potência reside na incidência sobre as condições em que o trabalho pedagógico se organiza e, conseqüentemente, sobre as experiências educativas vividas pelas crianças na creche.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, compreendeu-se que o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, natural ou exclusivamente individual, mas se constitui nas relações sociais, nas experiências culturalmente mediadas e nas condições concretas de participação dos sujeitos no mundo. Nessa direção, reconhecer a criança como sujeito histórico, ativo e participante do processo social de formação da personalidade implica afirmar que as vivências produzidas na Educação Infantil assumem papel decisivo no desenvolvimento humano, sobretudo quando se trata de bebês e crianças bem pequenas.

Tal compreensão desloca a centralidade da discussão para o trabalho pedagógico realizado na creche e para a responsabilidade institucional na organização de contextos promotores de desenvolvimento. Ao longo do texto, argumentou-se que a especificidade do trabalho com crianças de até três anos exige práticas sustentadas pela indissociabilidade entre educar e cuidar, pela centralidade das interações e brincadeiras, pela organização intencional dos tempos, espaços, materiais e relações e pelo reconhecimento das singularidades infantis. Mais do que garantir proteção ou assistência, a creche configura-se como espaço de produção de experiências humanas, no qual as crianças ampliam suas formas de participação cultural, comunicação, pertencimento e constituição subjetiva.

Nesse horizonte, a atuação do professor assume relevância enquanto organizador do meio social educativo e mediador das experiências infantis. Entretanto, conforme defendido neste estudo, tais mediações não se sustentam isoladamente, mas demandam condições institucionais, processos reflexivos e formação contínua que favoreçam práticas cada vez mais conscientes, intencionais e teoricamente fundamentadas. É precisamente nesse ponto que se inscreve a relevância da coordenação pedagógica.

Ao atuar sobre os processos formativos, a problematização das práticas, os modos de compreender a infância e as formas de organização do cotidiano educativo, o coordenador pedagógico contribui, ainda que de forma indireta, para a qualificação das experiências vividas pelas crianças. Sua mediação incide sobre os modos como os professores interpretam gestos, organizam relações, planejam vivências, produzem vínculos e constroem contextos de aprendizagem e desenvolvimento na creche. Assim, mais do que orientar procedimentos, a coordenação pedagógica sustenta condições de humanização, na medida em que favorece deslocamentos de olhar, revisões de concepções e a construção coletiva de sentidos acerca do trabalho educativo.

Por fim, compreende-se que pensar a coordenação pedagógica na Educação Infantil exige reconhecer sua especificidade diante das singularidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas, assim como ampliar investigações e reflexões sobre as formas pelas quais sua atuação pode contribuir para processos educativos mais sensíveis, responsivos e coerentes com o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Mais do que responder conclusivamente às inquietações apresentadas, este estudo reafirma a necessidade de sustentar perguntas, problematizar práticas e fortalecer processos formativos comprometidos com uma educação que reconheça as crianças como sujeitos potentes, participantes da cultura e protagonistas de sua constituição humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Orgs.). O plural da infância: aportes da Sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ALMEIDA, L. R. de S.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2024.
- COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.
- DIAZ, P.; PEREZ, T. (Orgs.). Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023.
- FALK, J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Organização e tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, C. A. V. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento da criança de zero a três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813-828, set./dez. 2014.
- GUIMARÃES, G. T. D. (Org.). Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.
- PAREDES, C. G.; KOHLE, E. C. Afeto e desenvolvimento na primeira infância. Reflexões para uma educação humanizadora. In: CORRÊA, Anderson Borges et al. Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 55-78. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p55-78>
- PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Saberes do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2022. PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- RITSCHER, P. La escuela slow: La pedagogia de lo cotidiano. Barcelona: Octaedro, 2017.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; BARCA, A. P. de A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-41.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. O manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Os fatores biológico e social da educação. In: Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 75-83.

VIGOTSKI, L. S. 7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Capítulo 7



10.37423/260511001

NOTAS DE PATOLOGIA – DEMOCRATIZANDO O CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO MÉDICA E EDUCAÇÃO CONTINUADA

MARCELO PADOVANI DE TOLEDO MORAES

*Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Medicina*



1 INTRODUÇÃO

A Patologia é a ciência que estuda as doenças em seus aspectos causais, epidemiológicos, morfológicos e clínicos. Une os conhecimentos básicos aos aplicados, na área da saúde, na medida que transita por diferentes fontes de conhecimento.

Ao longo dos séculos a Patologia mudou, passando da anatomia patológica, em que as alterações macroscópicas eram utilizadas como principal recurso diagnóstico, para a Patologia Cirúrgica, que integra os aspectos macroscópicos à microscopia, ao estudo imuno-histoquímico e às análises moleculares.

A Patologia Cirúrgica tem sua importância constatada no universo do diagnóstico personalizado e de precisão, porém, tal evolução aumentou de forma exponencial a complexidade dos diagnósticos anatomopatológicos. Esses passaram a ter classificações complexas, muitas vezes traduzidas em entidades anátomo-clínicas, imbricadas em sistemas que se atualizam a cada triênio. Ensinar Patologia, seja para a graduação na área da saúde, na pós-graduação stricto sensu ou lato sensu, passou a ser um desafio. Como ensinar uma ciência complexa, difundir conhecimentos aprendidos, e receber feedback da comunidade extra muros da universidade, realimentando o aprendizado dos atores envolvidos?

Segundo MORAN (2018, p. 8), “Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino”. A eficácia do uso das redes sociais no ensino superior vem sendo estudada desde 2004. Para LORENZO (2013, p. 20), “A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses.”

Sendo assim, o projeto "Notas de Patologia" propõe-se a suprir essa lacuna por meio da divulgação de conteúdo educacional em patologia por redes sociais, especialmente pelo perfil @Notas_Patologia. A plataforma escolhida foi a plataforma digital “X”, espaço universal de interação e troca, que além de tweets, oferece recursos como mensagens diretas, pesquisa de conteúdo, listas de usuários e a possibilidade de criar grupos de discussão. É de fácil acesso, permitindo a exposição de casos com diagnósticos anatomopatológicos complexos ou didáticos, que incitam a leitura, o aprendizado, a

discussão e a re-argumentação, princípio fundamental na elaboração crítica e formação de lideranças, uma das matrizes dos projetos extensionistas.

A proposta visa integrar ensino, pesquisa e extensão, conectando o saber acadêmico à sociedade, com foco em estudantes de medicina, residentes, patologistas e médicos da área oncológica, além de profissionais da saúde como farmacêuticos, biomédicos e enfermeiros, decorrentes da abordagem temática ampla realizada nas postagens e nos temas propostos. Além disso, experiências recentes mostram que o uso de tecnologias digitais em extensão médica amplia o alcance das ações educativas e fortalece a interação entre academia e comunidade (RODRIGUES et al., 2024).

2 OBJETIVOS

Democratizar o acesso ao conhecimento em Patologia estimulando o aprendizado interativo e continuado com os usuários, por meio da publicação regular de conteúdo educacional, constituído por casos de Patologia Cirúrgica, na rede social X, bem como a organização de um compêndio digital.

3 DESENVOLVIMENTO

O projeto está sendo executado por meio da gestão do perfil @Notas_Patologia (https://x.com/Notas_Patologia), com publicações semanais abordando temas centrais em Patologia: histologia diagnóstica, epidemiologia, biomarcadores e terapias, envolvendo alunos e a coordenação do projeto. Os conteúdos são revisados por docentes e residentes envolvidos com o projeto. As propostas temáticas de postagens iniciais buscaram alcançar o público-alvo e, a partir da interação por meio de enquetes, quizzes e comentários, promoveram o diálogo com a comunidade extensionista e possibilitaram a co-construção do compêndio digital temático. A avaliação está sendo realizada por métricas da plataforma e feedback qualitativo. A proposta promove integração entre conhecimento universitário e os desafios da formação médica na sociedade.

O perfil foi criado em 29 de março de 2025 e, desde então, foram publicadas 397 postagens educativas, consolidando a página como um espaço de disseminação científica e interação com a comunidade.

Em termos de alcance, o perfil registrou 484.375 impressões, refletindo ampla visibilidade dos conteúdos. Esse alcance se traduziu em 42.413 interações, que englobam

11.494 curtidas, 3.490 repostagens, 2.803 salvamentos e 209 respostas a publicações, demonstrando não apenas a visualização, mas também o engajamento ativo dos seguidores com os conteúdos.

O crescimento da comunidade também é expressivo: o perfil conquistou 1.028 novos seguidores, com apenas 17 desfollows registrados, evidenciando alta taxa de retenção.

De maneira geral, os indicadores apontam para um desempenho positivo e consistente, com bom equilíbrio entre alcance e engajamento. As repostagens e os salvamentos sugerem que o conteúdo possui relevância prática e potencial de ser utilizado como recurso de consulta e estudo, reforçando o papel da página na promoção do acesso democrático ao conhecimento em patologia.

4 CONCLUSÕES

O projeto Notas de Patologia demonstra que o uso das redes sociais pode ser uma estratégia eficaz para democratizar o acesso ao conhecimento, estimular a aprendizagem interativa e aproximar a universidade da sociedade. Os resultados alcançados revelam não apenas grande alcance, mas também engajamento qualificado, reforçando o potencial das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão em saúde.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, H. G.; SOARES, I. C.; PINTO, J. H. D.; BARRAL, A. B. C. R.; PINHEIRO, T. A.; SILVA, P. M.; DIAS, R. F. N. C. Tecnologias digitais na extensão médica: experiência com o uso de aplicativos e plataformas para educação em saúde. Revista Multidisciplinar do Centro Universitário FIPMoc, Montes Claros, v. 37, n. 3, jun. 2024. Disponível em: <https://revista.unifipmoc.edu.br/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

LORENZO, E. M. A utilização das redes sociais na educação: importância, recursos, aplicabilidade e dificuldades. 3. ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

Capítulo 8



10.37423/260511004

PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE BIODIESEL A PARTIR DO ÓLEO DAS SEMENTES DE CALOTROPIS PROCERA

Karla Aparecida Guimarães Gusmão Gomes

*Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri*

Renata de Oliveira Gama

*Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri*

Cintia Goncalves Dias

*Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri*

Thiago Henrique Santos Figueiredo

*Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri*



1 INTRODUÇÃO

Na busca por um desenvolvimento sustentável, a utilização dos biocombustíveis na matriz energética vem se consolidando como uma alternativa promissora. Contudo, a utilização de matérias-primas essenciais ao consumo alimentar para a produção de biodiesel apresenta-se como um dos grandes desafios a serem superados. Surge, assim, a necessidade de pesquisar fontes alternativas de biomassa que substituam as atualmente utilizadas no mercado, de forma sustentável e sem comprometer a produção de alimentos¹.

A busca por fontes alternativas de matéria-prima também é importante para reduzir os custos da produção de biodiesel, uma vez que o custo médio da matéria-prima equivale aproximadamente a 85% dos custos totais de fabricação². Nesse contexto, matérias-primas alternativas para a produção de biodiesel vêm sendo desenvolvidas e otimizadas, dando origem ao chamado biodiesel de segunda geração, considerado uma estratégia promissora para a produção de biocombustíveis com qualidade³. Dessa forma, torna-se importante continuar identificando e caracterizando matérias-primas alternativas capazes de proporcionar maior flexibilidade à cadeia produtiva do biodiesel.

Algumas características devem ser consideradas na escolha de uma matéria-prima alternativa para produção de biodiesel, como a utilização de biomassas que não integrem a cadeia alimentar humana ou animal, a possibilidade de cultivo em áreas menos férteis e com menor demanda de nutrientes e água, além do potencial de desenvolvimento social e econômico associado à agricultura familiar, conforme incentivado pelo Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB)⁴. Além dos aspectos energéticos e ambientais, propostas associadas à bioenergia também possuem potencial para fomentar iniciativas de empreendedorismo sustentável e inovação tecnológica⁵.

Nesse sentido, a presente proposta busca discutir a viabilidade da produção e comercialização de biodiesel obtido a partir do óleo das sementes de *Calotropis procera*, popularmente conhecida como janaúba ou algodão-de-seda. A espécie encontra-se distribuída em toda a microrregião de Janaúba-MG e apresenta boa adaptação às condições edafoclimáticas da região, suportando baixos índices pluviométricos, elevadas temperaturas, floração contínua e produção de sementes praticamente durante todo o ano⁶.

Estudos prévios já demonstraram perfil oleaginoso adequado e elevado potencial da *C. procera* como matéria-prima para produção de biodiesel, especialmente devido ao elevado teor de óleo de suas sementes e aos bons rendimentos observados em processos de transesterificação. Considerando que a diversificação das matérias-primas utilizadas na produção de biodiesel é um fator de grande interesse para o setor agroenergético, a utilização de espécies resistentes e adaptadas às condições do semiárido, como a janaúba, pode representar uma alternativa relevante para o fortalecimento da sustentabilidade e da viabilidade econômica da cadeia produtiva.

1.1 Pergunta-Problema e Objetivos

Caracteriza-se como principal problema a utilização de matérias-primas essenciais ao consumo alimentar humano e animal para a produção de biodiesel. Esse cenário impacta diretamente o custo do biocombustível, uma vez que a matéria-prima constitui a principal componente dos custos totais de fabricação².

Dessa forma, o objetivo geral do presente trabalho consiste em planejar e discutir possibilidades relacionadas ao desenvolvimento de protótipos e modelos de negócios voltados à produção e comercialização de biodiesel obtido a partir das sementes de *Calotropis procera*.

1.2 Relevância

Associados à principal oleaginosa utilizada para produção de biodiesel, a soja, encontram-se diversos problemas ambientais e econômicos, como a monocultura, o empobrecimento nutricional e a exaustão do solo. Além disso, a expansão da produção de soja frequentemente está associada ao desmatamento de novas áreas agrícolas.

Os preços da soja também estão sujeitos a flutuações significativas no mercado global de commodities, o que pode comprometer a viabilidade econômica da produção de biodiesel. Soma-se a isso o uso intensivo de recursos naturais, como água e fertilizantes, podendo ocasionar degradação do solo e contaminação dos recursos hídricos.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de a soja constituir importante fonte de proteína para alimentação humana e animal. Assim, o uso de grandes áreas agrícolas para produção de biodiesel

pode intensificar conflitos entre a produção de alimentos e biocombustíveis, contribuindo para o aumento dos preços alimentícios.

A *Calotropis procera*, por sua vez, apresenta elevada resistência à seca, característica que a torna adequada para regiões com longos períodos de escassez hídrica. Destaca-se ainda que a produção de biodiesel a partir de suas sementes pode representar uma estratégia de desenvolvimento regional, permitindo o uso racional do bioma Caatinga⁶.

Além disso, a espécie demanda baixa manutenção quando comparada a culturas agrícolas convencionais, o que pode reduzir custos produtivos e ampliar o potencial de utilização em regiões semiáridas. Dessa forma, a utilização da *C. procera* apresenta-se alinhada às diretrizes do Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB), especialmente no que se refere à sustentabilidade e ao desenvolvimento regional⁴.

2 MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos foram necessárias uma série de atividades que foram realizadas em conjunto pelos autores do trabalho.

- 1- Revisão bibliográfica sobre as aplicações da *Calotropis procera*;
- 2 - Revisão bibliográfica sobre produção e comercialização de biodiesel no Brasil;
- 3 - Mensurar as demandas relacionadas à produção e comercialização de biodiesel;
- 4 - Validação do problema;
- 5 - Elaboração de proposta de modelo de negócios utilizando a metodologia Canvas, ferramenta estratégica amplamente utilizada para representação visual de modelos de negócios inovadores⁵.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Identificação do problema

Caracteriza-se como principal problema a utilização de matérias-primas essenciais ao consumo alimentar para produção de biodiesel. Associados à principal oleaginosa utilizada nesse setor, a soja,

encontram-se problemas relacionados à monocultura, ao empobrecimento nutricional e à exaustão do solo^{7,8}.

Além disso, a expansão do cultivo da soja frequentemente está associada ao desmatamento de novas áreas agrícolas. Os preços da soja também são suscetíveis a flutuações significativas no mercado global de commodities, fator que pode comprometer a viabilidade econômica da produção de biodiesel.

O cultivo intensivo da soja demanda recursos hídricos e fertilizantes, podendo degradar o solo e contaminar a água, além de acirrar o conflito entre produção energética e segurança alimentar por seu uso alimentar. Em contrapartida, a *C. procera* destaca-se pela resistência à seca e adaptação ao semiárido, com potencial para o desenvolvimento regional e uso racional da Caatinga.

Além disso, a espécie demanda baixa manutenção quando comparada a culturas agrícolas convencionais, o que pode representar vantagens econômicas e ambientais⁶. Assim, a utilização da *C. procera* mostra-se alinhada às diretrizes do Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB).

3.2 Solução

A proposta conceitual denominada Biotropis apresenta potencial para contribuir com soluções sustentáveis relacionadas aos problemas anteriormente descritos. A utilização da *C. procera* como possível fonte alternativa para produção de biodiesel pode contribuir para a redução da utilização de matérias-primas destinadas ao consumo alimentar, além de representar possibilidade de diminuição dos custos associados à produção do biodiesel.

A *Calotropis procera* apresenta capacidade de crescimento em solos pobres e em condições climáticas adversas, tornando-se uma alternativa promissora para regiões nas quais outras culturas agrícolas apresentam baixa viabilidade produtiva⁶. Além disso, trata-se de uma espécie reconhecida pela resistência a determinadas pragas e doenças, reduzindo potencialmente a necessidade de utilização de pesticidas.

Outro aspecto relevante refere-se ao elevado teor de óleo presente em suas sementes, característica que evidencia o potencial da espécie como matéria-prima alternativa para produção de biodiesel. A resistência da *C. procera* à seca também representa importante vantagem para regiões sujeitas à escassez hídrica prolongada. Dessa forma, a utilização da espécie pode contribuir para estratégias de desenvolvimento regional sustentável, especialmente no contexto do semiárido brasileiro.

A Figura 1 apresenta a proposta de identidade visual desenvolvida para o empreendimento conceitual Biotropis. O verde presente na marca representa a vitalidade da natureza e a busca por soluções sustentáveis. Já o roxo busca associar inovação e originalidade à proposta de utilização da *Calotropis procera* como matéria-prima alternativa para produção de biodiesel.

Figura 1: Proposta de identidade visual da Biotropis.



Fonte: Autores.

3.3 Proposta de valor

A proposta conceitual da Biotropis fundamenta-se na sustentabilidade ambiental e no empreendedorismo voltado à inovação em bioenergia⁵. A produção de biodiesel a partir da *Calotropis procera* apresenta potencial para contribuir com a redução das emissões de gases de efeito estufa e com o fortalecimento de alternativas energéticas renováveis.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de aproveitamento de áreas marginais e inadequadas para agricultura convencional, contribuindo para redução da pressão sobre áreas agrícolas destinadas à produção de alimentos.

A robustez e resistência da *C. procera* possibilitam seu desenvolvimento em solos pobres e condições climáticas adversas, tornando-a uma potencial fonte de matéria-prima para regiões semiáridas e com limitações hídricas. A proposta também considera o estabelecimento futuro de parcerias com comunidades locais, favorecendo o desenvolvimento econômico e social por meio do cultivo da espécie, da geração de empregos e da capacitação de agricultores. Além disso, o desenvolvimento da proposta prevê investimentos contínuos em pesquisa e desenvolvimento, visando aprimorar processos produtivos e ampliar a compreensão sobre o potencial da *Calotropis procera* para produção de biodiesel.

3.4 *Modelo de negócios*

No modelo de negócios proposto, apresentado na Figura 2, o público-alvo inicialmente identificado compreende empresas relacionadas ao transporte sustentável, ao setor de energia limpa e à agricultura sustentável.

Os segmentos de mercado potencialmente impactados incluem:

- indústria de transporte sustentável;
- setor de energia limpa;
- agricultura sustentável;
- organizações interessadas em fontes alternativas de energia;
- agricultores e produtores rurais interessados na diversificação produtiva;
- consumidores e organizações voltados à sustentabilidade ambiental;
- órgãos governamentais e reguladores relacionados à bioenergia.

A proposta também considera possíveis aplicações futuras da *Calotropis procera* em estratégias relacionadas à recuperação de áreas degradadas, diversificação produtiva e fortalecimento da agricultura sustentável.

Figura 2: Modelo de negócios usando a metodologia Canvas



Fonte: autores.

A construção de modelos de negócios inovadores constitui etapa fundamental no desenvolvimento de empreendimentos tecnológicos e sustentáveis⁵. O modelo de negócios elaborado demonstra que a proposta Biotropis possui potencial de atuação em diferentes segmentos relacionados à sustentabilidade, bioenergia e agricultura sustentável. Observa-se que os principais públicos de interesse incluem empresas do setor energético, organizações voltadas à sustentabilidade ambiental, agricultores familiares e instituições públicas relacionadas à inovação e energias renováveis.

A proposta de valor fundamenta-se principalmente na possibilidade de produção de biodiesel a partir de uma matéria-prima alternativa, resistente às condições do semiárido e capaz de contribuir para redução da dependência de oleaginosas alimentícias. Além disso, a utilização da *Calotropis procera* pode favorecer estratégias relacionadas ao aproveitamento sustentável de áreas marginais e ao fortalecimento do desenvolvimento regional.

O Canvas também evidencia a importância das parcerias institucionais, especialmente com universidades, centros de pesquisa, cooperativas e órgãos de fomento, uma vez que o avanço da proposta depende significativamente do fortalecimento científico, tecnológico e econômico da cadeia produtiva.

Por fim, destaca-se que o modelo apresentado possui caráter conceitual e exploratório, sendo necessário aprofundar futuramente análises relacionadas à viabilidade econômica, logística produtiva, validação de mercado e regulamentações aplicáveis ao setor de biodiesel. Com a finalidade de representar de forma sistematizada as etapas relacionadas ao desenvolvimento da proposta Biotropis, elaborou-se um fluxograma conceitual da cadeia produtiva e estratégica associada ao biodiesel obtido a partir da *Calotropis procera*.

Com o objetivo de compreender os principais fatores internos e externos relacionados ao potencial de desenvolvimento da proposta Biotropis, elaborou-se uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*). Essa ferramenta estratégica é amplamente utilizada em estudos de empreendedorismo e planejamento de negócios, permitindo identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças associadas ao empreendimento proposto. A utilização da matriz SWOT possibilita uma visão integrada dos aspectos técnicos, econômicos e ambientais relacionados à utilização da *Calotropis procera* como matéria-prima alternativa para produção de biodiesel. Além disso, a ferramenta auxilia na identificação de desafios que ainda precisam ser superados para consolidação futura da proposta.

Quadro 1: Análise SWOT da proposta conceitual Biotropis.

AMBIENTE INTERNO	
Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
Elevado potencial oleaginoso da <i>Calotropis procera</i>	Ausência de validação industrial em larga escala
Resistência à seca e adaptação ao semiárido	Escassez de estudos econômicos consolidados
Baixa demanda hídrica	Cadeia produtiva ainda não estruturada
Possibilidade de cultivo em áreas marginais	Pouca disseminação tecnológica
Potencial de sustentabilidade ambiental	Dependência inicial de pesquisa científica

Potencial alinhamento ao PNPB	Ausência de regulamentação específica para a matéria-prima
-------------------------------	--

Potencial redução do conflito alimento × combustível

Necessidade de investimentos em P&D

AMBIENTE EXTERNO

Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Threats)
-------------------------------	-------------------

Crescente demanda por combustíveis renováveis

Forte domínio da soja no mercado de biodiesel

Incentivos à bioeconomia e energia limpa	Oscilações do mercado energético
--	----------------------------------

Expansão do empreendedorismo sustentável

Barreiras regulatórias

Interesse em matérias-primas alternativas	Resistência do mercado a novas tecnologias
---	--

Potencial de desenvolvimento regional

Custos iniciais de implantação

Possibilidade de parcerias institucionais	Competição com outras oleaginosas alternativas
---	--

Fortalecimento da agricultura familiar

Instabilidade econômica e política energética

A análise SWOT evidencia que a proposta Biotropis apresenta importantes pontos fortes relacionados principalmente às características agronômicas e ambientais da *Calotropis procera*, destacando-se sua resistência à seca, baixa exigência hídrica e potencial utilização em áreas marginais do semiárido. Esses fatores reforçam o potencial da espécie como alternativa sustentável às oleaginosas tradicionalmente utilizadas na produção de biodiesel.

Outro aspecto relevante refere-se ao alinhamento da proposta às diretrizes relacionadas à bioeconomia, sustentabilidade e diversificação da matriz energética renovável. Além disso, a crescente demanda por combustíveis menos poluentes e por soluções associadas ao empreendedorismo sustentável configura cenário favorável ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas ao biodiesel de segunda geração.

Entretanto, a análise também evidencia limitações importantes, especialmente relacionadas à ausência de validações industriais em larga escala, à necessidade de aprofundamento dos estudos econômicos e à baixa estruturação da cadeia produtiva da *Calotropis procera*. Tais fatores demonstram que a proposta ainda se encontra em estágio inicial de desenvolvimento científico e tecnológico.

Em relação às ameaças externas, destacam-se a forte consolidação da soja no mercado nacional de biodiesel, possíveis barreiras regulatórias e a resistência do mercado à inserção de novas matérias-primas energéticas. Dessa forma, observa-se que o avanço da proposta depende não apenas de validações técnicas e econômicas, mas também do fortalecimento de políticas públicas, parcerias institucionais e investimentos em pesquisa e inovação.

Com base nas informações levantadas durante o desenvolvimento do estudo, elaborou-se uma proposta preliminar de modelo de negócios utilizando a metodologia Canvas⁹. Essa ferramenta permite representar, de forma visual e estratégica, os principais elementos relacionados ao funcionamento e à estruturação de um empreendimento inovador, facilitando a compreensão integrada das propostas de valor, segmentos de clientes, atividades-chave e estrutura financeira do negócio⁹.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o projeto “Produção e comercialização de biodiesel a partir do óleo das sementes de *Calotropis procera*” possibilitou o desenvolvimento conceitual da marca Biotropis, associando sustentabilidade, inovação e utilização de fontes alternativas para produção de biodiesel.

Identificou-se como principal problema a utilização de matérias-primas essenciais ao consumo alimentar para produção de biodiesel, especialmente em função dos impactos econômicos e ambientais associados à cadeia produtiva da soja.

Nesse contexto, a utilização da *Calotropis procera* apresenta potencial para contribuir com estratégias voltadas à sustentabilidade ambiental, ao desenvolvimento regional e à diversificação das matérias-primas utilizadas na produção de biodiesel.

Como proposta de valor, a Biotropis fundamenta-se na sustentabilidade ambiental, no aproveitamento de áreas marginais, na valorização de recursos regionais e no potencial de fortalecimento socioeconômico de comunidades locais. O modelo de negócios desenvolvido identificou como

segmentos de clientes potenciais as indústrias de transporte e energia, além de organizações interessadas em fontes renováveis e sustentáveis de energia.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de aprofundamento das pesquisas relacionadas ao potencial técnico, econômico e produtivo da *Calotropis procera*, bem como o estabelecimento de parcerias estratégicas e a validação futura do problema identificado e do modelo de negócios proposto.

Além disso, torna-se importante ampliar estudos relacionados à cadeia produtiva do biodiesel, às demandas do mercado e às possibilidades de inserção de fontes alternativas no setor energético brasileiro.

REFERÊNCIAS

- 1– SUAREZ et al. Biocombustíveis a partir de óleos e gorduras: desafios tecnológicos para viabilizá-los. Química Nova, vol. 32, n. 3, São Paulo, 2009.
- 2 – RAMOS et al. Biodiesel: Matérias-Primas, Tecnologias de Produção e Propriedades Combustíveis. Revista Virtual de Química, vol. 9, n. 1, Curitiba, 2016.
- 3 – PHOO et al. Evaluation of Indian milkweed (*Calotropis gigantea*) seed oil as alternative feedstock for biodiesel. Industrial Crops and Products, vol. 54, p. 226–232, 2014.
- 4 – BRASIL. Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB). Ministério de Minas e Energia. Disponível em: <https://www.gov.br/mme>.
- 5– DORNELAS, J. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- 6 - KUMAR et al. An Overview of the Characteristics and Potential of *Calotropis procera*. Frontiers in Plant Science, v. 12. 2021
- 7 - BARBOSA et al. Seed Oil Content and Fatty Acid Composition from Different Populations of *Calotropis procera* (Aiton) W. T. Aiton (Apocynaceae). Departamento de Botânica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- 8 - SILVA et al. Sustainability and the soybean supply chain in Brazil: challenges and implications through the lens of the current reality tree. Brazilian Journal of Operations & Production Management. v. 22, nº 2, 2025.
- 9 - OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. Business Model Generation: inovação em modelos de negócios. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

Capítulo 9



10.37423/260511005

METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO E OS DIÁLOGOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM INVESTIGAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Araceli da Silva Souza

Universidade Federal do Tocantins

Genivaldo Frois Scaramuzza

Universidade Federal de Rondônia



RESUMO

O presente estudo analisa as contribuições da metodologia da pesquisa-ação e dos diálogos estabelecidos por meio da observação participante em investigações realizadas no contexto da Educação Escolar. Desse modo, a pergunta problema é: de que maneira as contribuições da metodologia da pesquisa-ação e os princípios da observação participante apresentam aproximações em investigações na educação escolar? O objetivo é analisar como as contribuições da metodologia da pesquisa-ação e os diálogos da observação participante podem contribuir com as investigações na educação escolar. Os objetivos específicos estão sistematizados para: a) identificar os fundamentos e conceitos da pesquisa-ação; b) evidenciar os parâmetros da observação participante; c) evidenciar as contribuições da pesquisa-ação com os diálogos da observação participante em investigações na educação escolar. Adotando abordagem qualitativa, de caráter descritivo e explicativo, a escrita fundamenta-se em autores como Thiollent (2011), Tripp (2005) e Minayo (2010), buscando compreender como a interação entre pesquisador e participantes potencializa a produção de conhecimento e a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa-ação, ao articular com a técnica da observação participante garante uma imersão na realidade escolar, favorecendo a coleta de dados ricos em conteúdo simbólico e cultural.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Educação escolar; Observação Participante.

INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre pesquisas voltadas para o campo educacional se torna essencial assegurar resultados que permitam reflexões acerca das realidades educacionais que ocorrem hodiernamente em espaços escolares, mas que podem ser contextualizados por fundamentos científicos.

As pesquisas nesse cenário dialogam com abordagem qualitativa, visto que as informações descrevem processos que envolve interpretação e compreensão de parte das realidades

De acordo com as contribuições de Creswell (2010, p. 37) “A pesquisa qualitativa é um meio de explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.” Nesse sentido, a pesquisa qualitativa vai muito além do que medir dados ou analisá-los quantitativamente e superficialmente, implica em investigar profundamente os aspectos simbólicos e contextuais, em suma, analisar de forma reflexiva o que foi dito, como foi dito e por quem foi dito.

Pesquisas qualitativas apresentam interfaces com métodos que validam a execução de uma investigação que pode ser efetivada em espaços educacionais, no âmbito com a pesquisa-ação. Fato que uma técnica para coleta de dados como a observação participante que corresponde a produção de dados analíticos por meio de uma intervenção que apresenta o cenário real da investigação efetivada.

Conforme evidenciado por Melo, Osterne e Chaves (2016) a pesquisa-ação pode ser entendida epistemologicamente como um modo de pesquisa qualitativa, pois os conhecimentos que pretende obter somente podem ser “revelados” a partir da interação entre os seres humanos, uma vez que, mencionam o pesquisador como o principal sujeito no processo de observação e construção do conhecimento.

A pergunta de partida de que maneira as contribuições da metodologia da pesquisa-ação e os princípios da observação participante apresentam aproximações em investigações na educação escolar? Desta questão formulou o objetivo geral em analisar como as contribuições da metodologia da pesquisa-ação e os diálogos da observação participante dialogam em investigações na educação escolar.

Os objetivos específicos estão sistematizados para: a) identificar os fundamentos e conceitos da pesquisa-ação; b) evidenciar os parâmetros da observação participante; c) evidenciar as contribuições da pesquisa-ação com os diálogos da observação participante em investigações na educação escolar.

Utilizou-se as bases teóricas de autores que enfatizam sobre a execução interventiva da pesquisa-ação: Thiollent (2011) e Tripp (2005), ao discorrer sobre a técnica da observação participante inseriu as palavras de Minayo (2010).

A Pesquisa-ação: fundamentos e conceitos

A pesquisa-ação, como o próprio nome diz, está associada com uma ação que visa a resolução de um problema coletivo de uma grupo específico e de uma realidade local com uma interação bem forte entre o pesquisador e grupo pesquisado, já que essa interação envolve um interesse comum.

De acordo com Tanajura e Bezerra (2015, p. 16), essa metodologia dedica à tentativa de “[...] elucidar, de forma eficiente e eficaz, problemáticas as quais os métodos tradicionais efetivamente não conseguem contemplar”. Para sua execução é necessário que ocorra um planejamento a ser seguido em relação a validação das respostas diante de um problema ser solucionado. Pensando nessa organização Dendasck (2011) elaborou uma imagem que pode ser um elemento orientador na efetivação investigativa da pesquisa-ação.

Figura 1 – Pesquisa-ação



Fonte: Dendasck (2021)

Sobre o planejamento insere-se os fundamentos conceituais a partir da ideia de Thiollent (2011) ao propagar a sua orientação em relação a pesquisa-ação.

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20).

O autor amplia a sua função científica ao se tratar de um método voltado para as pesquisas de natureza social, explicitando que em sua execução ocorre,

- ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação pesquisada, interação que resulta na priorização de problemas a serem investigados e também, nas soluções a serem encaminhadas na forma de ação concreta;
- objetivo de pesquisa a situação social e problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação, mas não as pessoas;
- objetivo para resolver ou ao menos, esclarecer os problemas da situação observada;
- abrange um processo de acompanhamento das decisões das ações e da atividade intencional das pessoas envolvidas na situação;
- não se limita a uma forma de ação e ao ativismo, pois contempla a pretensão de aumento de conhecimento ou de esclarecimento por parte do pesquisador e das pessoas envolvidas na situação objeto de pesquisa. (Autor, ano e página).

De acordo com Thiollent (2011), a Pesquisa-ação apresenta uma estrutura de planejamento que deve ser orientada de acordo com as proposições do estudo e no momento de interação entre pesquisador e participantes da pesquisa. Nesse sentido o autor assevera que o planejamento nesse tipo de pesquisa é;

[...] muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (Thiollent, 2011, p. 47).

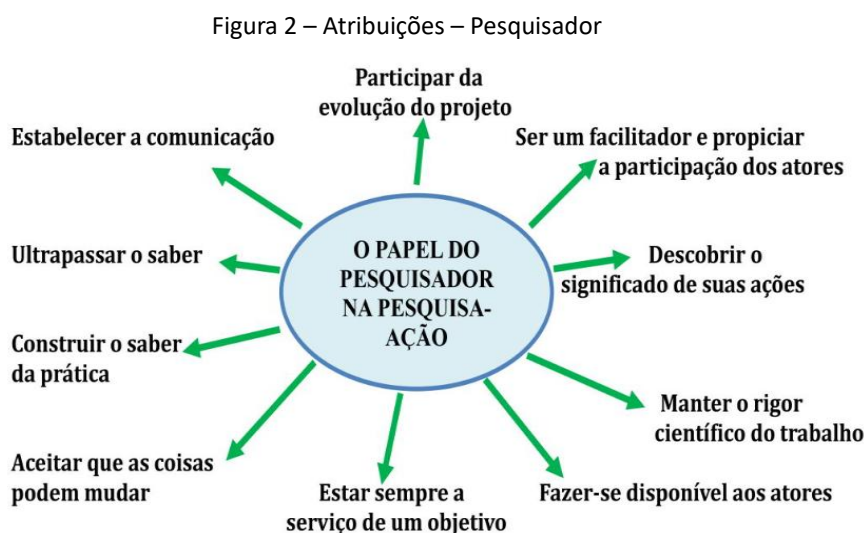
Ainda sobre os fundamentos da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 445) enfatiza uma significativa atenção ao utilizar o método, pois “[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Por ser uma metodologia utilizada no campo educacional Tripp (2005, p. 446) faz uma menção ao pesquisador quando planejar a proposta que deve se pautada em quatro fases de um ciclo básico de investigação: “PLANEJAR uma melhora da prática; AGIR para implantar e melhora planejada; monitorar e DESCREVER os efeitos da ação; e AVALIAR os resultados da ação”. São fases que promovem a análise, a reflexão e a ressignificação da prática.

Para Tripp (2005), a Pesquisa-ação começa pelo reconhecimento da situação, se direciona por um ciclo interativo, utiliza a investigação-ação em todas as fases do estudo, e considera a reflexão como fator essencial ao processo, mobilizando os sujeitos para ações práticas.

O conceito de pesquisa-ação a partir de autores como Thiollent (2011) e Tripp (2005) são relevantes. Eles defendem que esse método possibilita várias oportunidades de reflexão, análise crítica e resolução de problemas na educação escolar. A colaboração entre o pesquisador e os participantes da pesquisa promove uma busca conjunta por melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Silva, Oliveira e Ataídes (2021) apresentam atitudes que o pesquisador deve fundamentar em seus planejamentos ao utilizar a pesquisa-ação que são demonstradas na figura a seguir:



Fonte: Silva, Oliveira e Ataídes (2021)

Seguindo essas orientações o pesquisador desenvolve os princípios da pesquisa-ação e ordena uma atividade qualitativa quando concilia com uma técnica de coleta de dados, no qual dentre as existentes tem-se a observação participante contextualizada na próxima seção.

PARÂMETROS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Minayo (2010) destaca que na Observação Participante o pesquisador se torna parte do contexto observado, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por esse contexto, pois suas anotações tornam-se elementos constituintes de resultados que serão analisados a partir de um método aplicado. O autor considera a Observação Participante componente essencial do trabalho de

campo na pesquisa qualitativa, estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam à generalização de teorias interpretativas.

Sua seleção é feita por ser uma técnica com a finalidade de elaborar, depois de cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, que possibilitam a obtenção de informação relevante para o estudo em questão, possibilitando a formulação de hipóteses de investigação ou adaptação de teorias (Mónico et al., 2017 p. 726).

Para tanto, Spradley, em sua obra *Participant Observation* (1980), aborda a observação participante como método etnográfico com resultados aprofundados e estruturados. Embora não encontremos a citação exata com página, sabe-se que sua abordagem detalha os tipos de observação (descritiva, focada, seletiva), uso de notas de campo e desenvolvimento de análises interpretativas com base no registro sistemático no campo.

Nesse tipo de técnica de coleta faz-se necessária a elaboração de um diário de campo, a partir das informações que podem ser anotadas em uma caderneta que o pesquisador deve levar consigo durante a observação permitindo que possam ser lembrados os detalhes, uma vez que, as notas de campo devem possuir um nível de detalhe suficiente para que seja possível que o pesquisador seja capaz de colocar em cena as interações e fatos que teve a oportunidade de observar (Cardano, 2017).

Para elaboração de um diário de campo, a partir das informações que devem ser anotadas em um caderno durante a observação, as notas de campo devem possuir um nível de detalhe suficiente para que seja possível que o pesquisador seja capaz de colocar em cena as interações e fatos que teve a oportunidade de observar (Cardano, 2017).

Ao tratar da observação como método de investigação, Lüdke e André (2012) situam-na em um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional. Principalmente pelo acesso à experiência direta, a observação permite a proximidade do observador com o fenômeno estudado, na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Além de ser bastante útil para “[...] ‘descobrir’ aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados” (Lüdke; André, 2012, p. 26).

Diante das definições apresentadas, nota-se que para a pesquisa-ação a observação participante viabiliza dados na Educação Escolar, no qual o pesquisador trabalha com diário de bordo a partir de

uma realidade observada. Para tanto, a seção que fechará esse estudo faz uma correlação do método e da técnica de coleta.

PESQUISA-AÇÃO E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, DIÁLOGOS EM INVESTIGAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A pesquisa-ação, vista como forma de investigar que une prática e saber, tornou-se algo valioso em estudos sobre educação. Essa ideia, defendida por Thiollent (2011, p. 23), supõe que “quem participa da situação analisada deve estar ativamente envolvido”, permitindo que o ensino seja visto, questionado e transformado no próprio lugar onde acontece. Juntar a pesquisa-ação com a observação participante cria um ciclo de pensar e agir, onde entender como a escola funciona surge da conversa direta entre quem pesquisa e quem participa.

A observação participante, como diz Angrosino (2009, p. 58), é quando “quem pesquisa entra no ambiente de estudo, fazendo coisas que permitem interagir e entender a realidade como as pessoas de lá”. Usar isso na pesquisa-ação melhora a qualidade dos dados, já que o que é anotado não é só o que acontece, mas também o que as pessoas sentem e pensam, construído junto com a escola. Essa conversa, com atenção e troca de ideias, ajuda a criar histórias mais verdadeiras sobre o ensino.

Na escola, pensar em pesquisa-ação e observação participante pode ajudar a encontrar algo que pode ser aprendido, os desafios do ensino e as chances de mudar, tudo vindo do dia a dia. A conversa constante com professores, alunos e direção cria um lugar de pesquisa em conjunto, onde as pessoas não só dão informações, mas ajudam a mudar a escola. Isso faz a pesquisa ter a ver com o que os professores realmente precisam, para que os resultados possam ser usados logo.

Além disso, as conversas na observação participante são uma fonte de dados rica e com contexto, ajudando a entender coisas importantes como símbolos, cultura e sentimentos que afetam o ensino e a aprendizagem. Analisar isso, junto com a organização da pesquisa-ação, ajuda a criar conhecimento que faz sentido, que é crítico e que busca resolver problemas na educação.

Assim, o que vem dessa união de métodos vai além de só coletar dados: envolve criar significados juntos, valorizar o que os professores sabem e dar mais poder à escola para buscar melhorias. Essa visão de conversa mostra que a pesquisa ajuda a libertar, seguindo ideias de educação transformadora

de autores como Paulo Freire (1996, p. 43), para quem “a pesquisa precisa da participação de quem faz parte dela, de forma crítica e criativa”.

CONCLUSÃO

A combinação da pesquisa-ação com a observação participante surge como uma abordagem metodológica para estudos no âmbito da educação escolar, por conectar a análise reflexiva com a prática de transformação. Ao juntar a característica de intervenção da pesquisa-ação, que almeja resolver questões específicas e aprimorar as práticas de ensino, com a inserção no contexto e a atenção dedicada oferecidas pela observação participante, a percepção sobre o funcionamento das escolas se expande, considerando tanto os elementos concretos quanto os pessoais que influenciam o dia a dia da educação.

As conversas que acontecem nesse percurso validam as interpretações, já que a criação do conhecimento é feita em conjunto, dando importância ao conhecimento dos professores e às experiências compartilhadas pelos diversos participantes da escola. Essa troca, além de auxiliar na identificação mais exata das necessidades e dificuldades da escola, viabiliza que as soluções apresentadas estejam em harmonia com a situação local e possam ser implementadas em um futuro próximo ou distante.

A união dessas duas bases metodológicas pode ir além da simples coleta de informações, representando um ato de envolvimento ativo, responsabilidade compartilhada e fortalecimento da comunidade escolar, reafirmando a pesquisa como uma atividade social ligada à liberdade dos indivíduos. Essa maneira de agir, em consonância com os princípios de uma educação que transforma, ajuda a fortalecer processos educativos mais abrangentes, críticos e atentos à complexidade do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michel. Etnografia e observação participante. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CARDANO, Mario. Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DENDASCK, Carla Viana. A pesquisa-ação e as suas contribuições para a ciência metodológica: aspectos gerais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ano. 06, ed. 11, v. 11, p. 118-135, nov., 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-ciencia-metodologica>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-ciencia-metodologica. Acesso em: 10 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. Dalmazo A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. A pesquisa tradicional na psicologia e a pesquisa-ação. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5109>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: Congreo Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, 6., 2017, Montevideo. Anais [...]. Montevideo: CIAIQ, 2017, v. 3, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 05 ago. 2025.
- SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- SPRADLEY, James P. Participant Observation. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980. p. 54.
- TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 10-23, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 04 ago. 2025.

Capítulo 10



10.37423/260511006

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 2017 A 2021

Antonia Fernanda Dutra Pinto

Universidade Federal do Amazonas

Rozane Alonso Alves

Universidade Federal do Amazonas



RESUMO

Este artigo apresenta um estudo do tipo estado da arte sobre a produção científica referente à alfabetização e ao letramento no período de 2017 a 2021. O objetivo consistiu em mapear e analisar as pesquisas desenvolvidas acerca desses processos, com ênfase nos desafios da alfabetização e letramento nas práticas de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada na base de dados dos Periódicos CAPES, mediante o cruzamento combinado dos descritores “alfabetização”, “letramento” e “práticas de ensino”. Os resultados evidenciam a recorrência das contribuições teóricas de autores(as) como Soares (2017), (2010), (2009), Ferreiro (2011), (2017), Mortatti (2011), Street (2014) e Tfouni (2010) cujas obras constituem referências centrais para a compreensão dos processos de apropriação da leitura e da escrita. A partir da análise dos 15 artigos que compõem o corpus empírico deste estudo, foram elencadas cinco unidades de análise, cujos resultados indicam sólido consenso teórico, significativo tensionamento político, hiato nas produções acadêmicas e uma expressiva lacuna geográfica no que tange a investigações voltadas para contextos rurais, periféricos e amazônicos.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Práticas de Ensino; Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem temas centrais nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças iniciam o processo de apropriação da leitura e da escrita. Embora frequentemente utilizados de forma associada, esses conceitos apresentam especificidades teóricas que contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua escrita. Nesse sentido, a alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas em diferentes contextos socioculturais.

Nas últimas décadas, as discussões sobre alfabetização e letramento ganharam destaque no campo educacional brasileiro em razão dos desafios relacionados à garantia do direito à aprendizagem, à permanência das desigualdades educacionais e à necessidade de qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) alfabetizadores(as). Tais questões têm impulsionado a produção de pesquisas que buscam compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os fatores que influenciam o desenvolvimento dessas habilidades nos primeiros anos de escolarização.

Considerando a relevância do tema e a ampliação das investigações na área, torna-se pertinente analisar o conhecimento produzido sobre alfabetização e letramento, identificando tendências, referenciais teóricos, problemáticas investigadas e contribuições para a prática educativa. Nessa perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo estado da arte, uma vez que busca mapear e sistematizar a produção científica relacionada ao tema em determinado período histórico.

O objetivo deste artigo é analisar a produção científica sobre alfabetização e letramento publicada entre os anos de 2017 e 2021, identificando os principais enfoques teóricos e metodológicos adotados pelas pesquisas, bem como os desafios e as práticas de ensino evidenciados nos estudos selecionados. Desse modo, pretende-se compreender como o conhecimento científico acerca da temática tem sido produzido e difundido no campo educacional, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização (1º ciclo) do Ensino Fundamental I.

Diante das considerações apresentadas, este artigo encontra-se organizado em três seções principais. Inicialmente, são descritos os caminhos metodológicos que orientaram a produção e a análise dos dados. Em seguida, apresentam-se os resultados e discussões decorrentes do material investigado, à luz dos referenciais teóricos adotados. Por fim, são apresentadas as considerações provisórias, nas quais se destacam os principais achados do estudo e as possibilidades para futuras investigações.

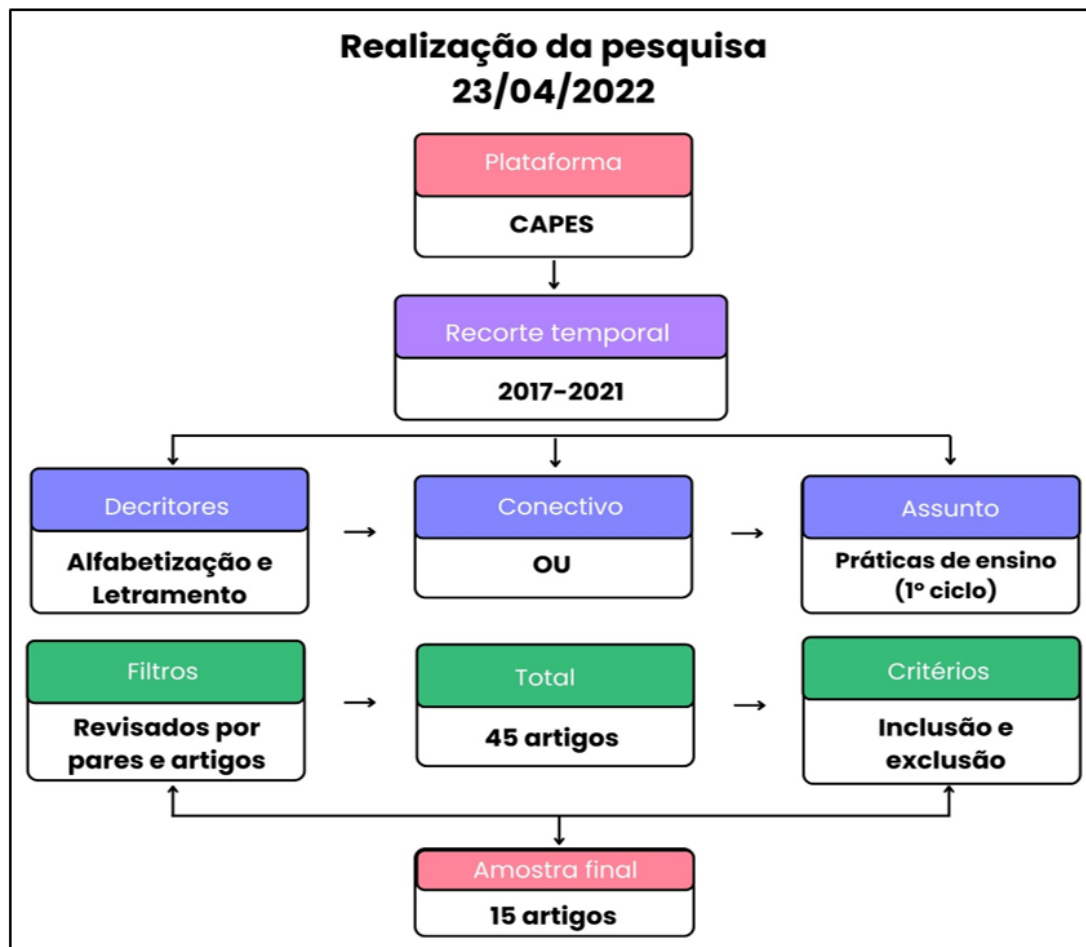
CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo do tipo estado da arte, modalidade investigativa que tem por finalidade mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica desenvolvida em determinado campo do conhecimento, possibilitando a identificação de tendências, enfoques teóricos, lacunas e contribuições das pesquisas realizadas sobre uma temática específica.

Segundo Ferreira (2002. p. 258) os trabalhos de pesquisa denominados estado da arte são reconhecidas por realizarem uma metodologia de “[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

O levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados dos Periódicos CAPES, por constituir uma importante fonte de acesso à produção científica nacional e internacional. Para a busca dos artigos publicados, foram utilizados os descritores “alfabetização”, “letramento” e “práticas de ensino”, combinados de modo a contemplar estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstrado na figura abaixo.

Figura 1: Caminhos metodológicos para a produção dos dados



Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-2021).

A Figura 1 apresenta os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e produção dos dados. O levantamento dos dados foi realizado em 23 de abril de 2022, por meio da Plataforma de Periódicos CAPES, acessada eletronicamente mediante cadastro na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), disponibilizado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A busca foi realizada considerando o recorte temporal de cinco anos, compreendido entre 2017 e 2021, com o objetivo de identificar produções relacionadas à temática da alfabetização e do letramento. Para isso, foram utilizados os descritores “alfabetização” e “letramento”, associados pelo operador booleano “OU”. No campo assunto, empregou-se o termo “práticas de ensino no 1º ciclo”. Posteriormente, aplicaram-se os filtros “periódicos revisados por pares” e “artigos científicos”, resultando em um total de 45 publicações para a realização da leitura exploratória.

Na segunda etapa, procedeu-se à identificação e seleção dos estudos. Inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos 45 artigos encontrados, com o propósito de verificar sua adequação aos objetivos da pesquisa. Para a composição do corpus, foram estabelecidos critérios de exclusão e inclusão. Foram excluídos artigos duplicados, estudos pertencentes a outras áreas do conhecimento, publicações em idiomas diferentes do português e trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática investigada. Por outro lado, foram incluídos os artigos que abordavam alfabetização, letramento, práticas de ensino e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após essa triagem, identificaram-se 18 artigos potencialmente relevantes para a pesquisa. Em seguida, realizou-se a leitura individual desses trabalhos e o registro sistemático de informações pertinentes ao estudo. Durante essa etapa, verificou-se que dois artigos não contemplavam diretamente a problemática investigada, abordando, respectivamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Provinha Brasil. Além disso, um artigo foi excluído por ter sido publicado fora do recorte temporal estabelecido, no ano de 2011.

Na terceira etapa, realizou-se a categorização e análise dos estudos selecionados. As informações extraídas dos artigos foram organizadas e sistematizadas a partir das unidades de análise. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o corpus final da pesquisa foi constituído por 15 artigos, os quais foram submetidos à leitura integral para a realização das análises que compõem este estudo.

Figura 2: Quantitativo e os títulos dos artigos

Ord	Título
01	A concepção de alfabetização e letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos
02	Alfabetização e letramento: explorando conceitos
03	Alfabetização e letramento: uma discussão sobre gêneros textuais digitais
04	O dicionário escolar como instrumento didático-pedagógico para alfabetização e letramento
05	Alfabetização e letramento: algumas concepções de docentes em formação continuada
06	Formação continuada de professoras alfabetizadoras: relações com a alfabetização e letramento
07	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
08	Alfabetização e letramento: uma abordagem teórico-metodológica do processo de leitura e escrita
09	As representações de alfabetização e letramento por professores do ensino fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro
10	Alfabetização em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental
11	Práticas de alfabetização na perspectiva do letramento
12	Ensino de língua materna: alfabetização e letramento na perspectiva da gestão escolar
13	Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?

14	O terceiro caderno de Alice: reflexões acerca de um evento de letramento no contexto da alfabetização
15	Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento

Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-2021).

A Figura 2 apresenta a relação nominal dos artigos selecionados para a composição do corpus desta pesquisa, bem como os seus respectivos quantitativos distributivos, subsidiando os resultados e a discussão dos dados que se desenvolvem na seção seguinte.

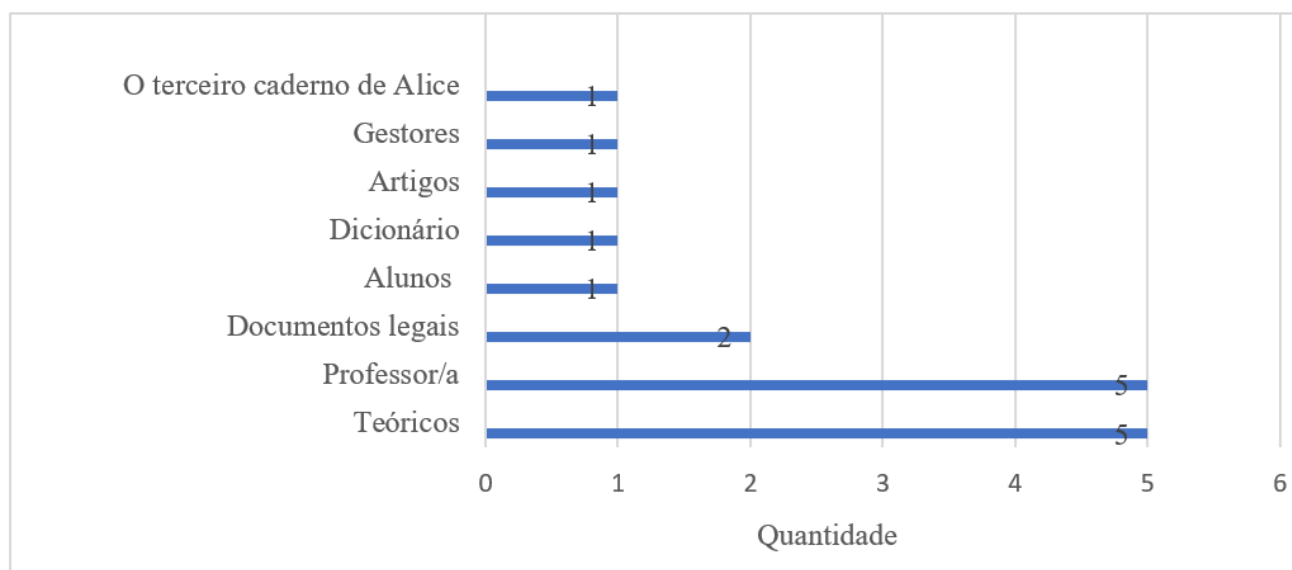
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e a discussão do corpus documental constituído por este estado da arte buscam compreender as configurações contemporâneas da alfabetização e do letramento a partir da produção científica recente. A catalogação quantitativa produzida a partir dos dados extraídos dos 15 artigos selecionados foram submetidos a um exame analítico-reflexivo estruturado em torno de cinco unidades de análise desta investigação, quais sejam: 1) objetos de pesquisa e documentos legais; 2) procedimentos metodológicos; 3) referencial teórico e principais conceitos; 4) resultados obtidos e 5) ano de publicação.

Essas unidades de análise permitem inventariar não apenas o cenário cronológico e as escolhas metodológicas dos estudos, mas também mapear as normativas legais que orientam a área, as redes conceituais vigentes, as matrizes teóricas predominantes e os impactos reais dessas investigações na resignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Na unidade analítica denominada Objetos de pesquisa e documentos legais, destacam-se, como elementos mais recorrentes, os referenciais teóricos que fundamentam os conceitos de alfabetização e letramento, bem como as investigações centradas nos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, com ênfase na mensuração e análise de suas práticas de ensino no contexto da educação básica.

Figura 3: Objetos de pesquisa e documentos legais



Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-202).

O artigo 14 tomou como objeto de estudo o terceiro caderno de Alice, utilizado como fonte de análise para compreender a relação de uma criança em processo de alfabetização com a língua escrita, evidenciando aspectos relacionados à construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita durante o processo de escolarização. O mapeamento revelou abordagens focadas em instrumentos didáticos específicos e discussões conceituais correlatas. O artigo 4, com alusão à Lexicografia Pedagógica — isto é, à exploração de dicionários e vocabulários —, apresenta esse campo como um instrumento didático-pedagógico fundamental no processo de alfabetização e letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

A abordagem analítica expande-se para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem no artigo 10, que destaca investigações junto a alunos(as) do 4º ano do Ensino Fundamental I para verificar se a alfabetização tem ocorrido sob uma perspectiva crítica desde os anos iniciais. Na esfera das políticas públicas, os documentos legais que corroboram os elementos da temática foram mobilizados na discussão do artigo 7, para verificar os pontos convergentes e divergentes sobre o tema; entre as normativas analisadas destacam-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O artigo 1, enfatiza os teóricos que participaram da contextualização da Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio das concepções normatizadas pelo Ministério da Educação (MEC). A

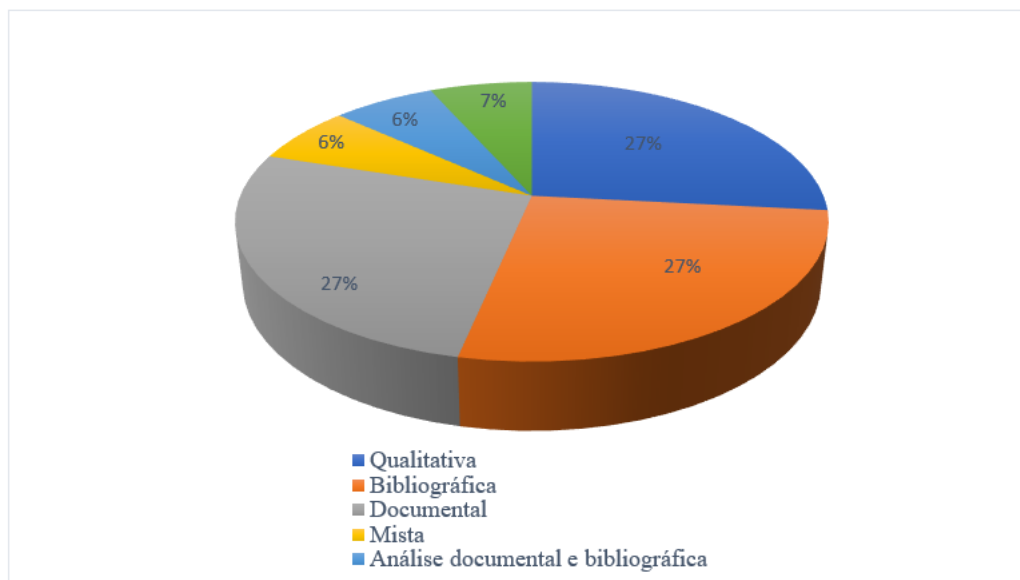
pesquisa evidencia os estudiosos silenciados no processo de elaboração do referido documento, tais como Soares (2004), Freire (2000), (2011), Ferreiro e Teberosky (1985) e Mortatti (2006), além de analisar os posicionamentos legais contidos na normativa. Em complemento a essa discussão teórica, os artigos 1, 2, 8, 11 e 15 mensuram os(as) autores(as) que investigam e discutem a alfabetização e o letramento sob uma perspectiva histórica na educação brasileira, resgatando os principais conceitos da área, a concepção de Paulo Freire sobre a educação e a teoria dos Novos Estudos do Letramento (NEL).

As discussões sobre a atuação docente são percorridas nos artigos 3, 5, 6, 9 e 12 com referência ao papel do(a) professor(a) alfabetizador(a) frente às práticas de ensino produzidas com o uso de gêneros textuais e discursivos digitais no processo de alfabetização e letramento. Essas produções analisam os registros de professoras orientadoras de estudo em processos de formação continuada vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a concepção e as representações de docentes do Ensino Fundamental I acerca da alfabetização na perspectiva do letramento. No artigo 12, especificamente, gestores e professores contribuem para a reflexão sobre a formação inicial, os conceitos relativos à apropriação da escrita e o ensino da língua materna.

No que concerne às especificidades das áreas do saber, o artigo 13, objetiva discutir, mediante a análise de produções publicadas, se de fato há diferenças conceituais entre alfabetização científica e letramento científico, ou se a distinção reside apenas em uma divergência de nomenclatura.

A segunda unidade analítica discorre sobre os Procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas mapeadas, revelando as opções desenhadas pelos(as) investigadores(as) para a produção do conhecimento no campo da alfabetização e do letramento. O exame dessa unidade permite identificar as principais abordagens — se qualitativas, quantitativas ou de natureza mista —, bem como os delineamentos de pesquisa e os instrumentos de produção de dados que têm sustentado a produção científica recente na área da educação básica.

Figura 4: Procedimentos metodológicos



Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-202).

Nesta unidade de análise, conforme demonstra na figura 4, mostra que a pesquisa qualitativa foi utilizada em 04 artigos a saber: A03, A06, A10 e A11. A pesquisa bibliográfica é utilizada em 04 artigos: A02, A08, A12 e A16. A análise documental também apareceu em 04 artigos analisados: A04, A05, A14 e A15. A pesquisa mista, com 01 artigo dando ênfase: A13. A análise documental e bibliográfica 01 artigo: A01 e por fim 01 artigo com a análise de conteúdo e documental: A07.

Quanto à unidade sobre o Referencial teórico e principais conceitos, a análise das obras e das matrizes conceituais mobilizadas nos 15 artigos selecionados revela as bases epistemológicas que sustentam o debate contemporâneo sobre a apropriação da escrita. Os dados evidenciam que os estudos se estruturam a partir de referenciais consolidados, os quais buscam não apenas situar o processo histórico e conceitual da alfabetização e do letramento na educação brasileira, mas também fundamentar as práticas docentes sob a égide dos Novos Estudos do Letramento e de uma perspectiva crítica de ensino, alinhada às demandas sociais e políticas da contemporaneidade.

Figura 5: Referencial teórico e principais conceitos

Autores(as)	Quantidade de artigos
Magda Soares	15
Paulo Freire	06
Emília Ferreiro e Ana Teberosky	04
Brian Street	04
Maria do Rosário Longo Mortatti	03
Emília Ferreiro	03
Lev Semenovich Vygotsky	02
Roxane Helena Rodrigues Rojo	02
Leda Verdiani Tfouni	02
Ângela Becker Kleiman	02

Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-2021).

A análise do referencial teórico revela uma rede conceitual integrada, na qual os(as) autores(as) dialogam a partir de uma perspectiva social, histórica e crítica da apropriação da escrita. Nesta unidade, destacam-se os(as) principais teóricos(as) utilizados(as) nos artigos selecionados para o estudo. A pesquisadora Magda Soares foi citada em todas as produções do corpus, atuando de forma expressiva para fundamentar a distinção e a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. A fim de sistematizar as principais matrizes conceituais que sustentam o debate contemporâneo identificado neste estado da arte, apresentam-se as discussões.

Confere-se ênfase especial ao artigo 2, intitulado Alfabetização e letramento: explorando conceitos, (Marchesoni e Shimazaki, 2021), no qual Soares (2017, p. 97) afirma que, no sentido etimológico, alfabetizar significa “[...] levar à aquisição do alfabeto” ou a “habilidade de ler e escrever”. Para a autora, a alfabetização não se limita apenas nisso, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar. Alfabetizar constitui-se em um processo complexo e abrangente, que se estende para além da mera apropriação do sistema de notação alfabética. Nesse sentido, Soares (2017) pondera que o campo da alfabetização tem sido historicamente marcado por sucessivas transformações metodológicas e conceituais, exigindo dos(as) docentes uma compreensão multifacetada dos fenômenos da leitura e da escrita.

Mortatti (2011, p. 6) afirma que, “[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever”, já que, além de se constituir como um direito fundamental de todo cidadão, a temática precisa ser constantemente investigada para que responda e contribua de forma efetiva ao desenvolvimento do sujeito em processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a referida autora concebe a alfabetização

como um instrumento privilegiado de aquisição de saber e esclarecimento, configurando-se como um mecanismo indispensável para o desenvolvimento social. Essa postura epistemológica converge com as proposições de Soares (2017) ao reiterar que o ato de alfabetizar ultrapassa o mero ensino mecânico da leitura e da escrita, de modo que ser alfabetizado expande-se para além do domínio do código linguístico, do reconhecimento isolado das letras do alfabeto ou da capacidade de decodificar e grafar palavras.

Quanto ao conceito de letramento, Soares (2010, p. 145) o define como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento”. A pesquisadora ressalta que o letramento tem suas dimensões individual e social, sinalizando que a leitura e a escrita, mais do que meramente internalizadas, demandam ser ensinadas e praticadas criticamente no tecido social (Soares, 2009). Dando continuidade às contribuições de Soares (2017), a referida autora reitera a necessidade imperiosa de que o processo de alfabetização ocorra de forma concomitante ao letramento, o qual se caracteriza pelo uso social e contextualizado da língua escrita — são conhecimentos e interações que, de certa forma, já pulsa nas vivências cotidianas do(a) educando(a) antes mesmo de seu ingresso na instituição formal.

Ferreiro (2011) considera a alfabetização não como um estado estático, mas sim como um processo mutável e dinâmico que se desenvolve ao longo da vida, transformando-se de acordo com as épocas e as configurações culturais. Historicamente, a autora já defendia a relevância das práticas sociais em favor da apropriação da escrita, ressaltando que “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social” (Ferreiro, 2017, p. 47). A autora assevera que “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 2017, p. 47). Depreende-se, portanto, que para além dos muros escolares o sujeito continua a exercitar seu conhecimento, ressignificando cotidianamente o aprendizado adquirido no ambiente formal.

Street (2014, p. 9) fomenta uma discussão que busca a compreensão do letramento como prática social, na qual os sujeitos mobilizam a escrita em diferentes contextos cotidianos, históricos e culturais. De acordo com o autor, “[...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 13). Nesse sentido, o pesquisador compreende o letramento amplamente associado

as práticas sociais, “[...] focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais”.

Tfouni (2010, p. 18) afirma que “o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita”. A autora discute que o letramento é um fenômeno mais amplo que a alfabetização, visto que se desenvolve independentemente do nível de escolaridade do sujeito. O que significa dizer que um indivíduo não alfabetizado pode constituir-se como um sujeito letrado, a partir de suas vivências, saberes e interações sociais adquiridos ao longo da vida.

A análise dos Resultados obtidos em cada um dos 15 artigos selecionados revela as principais tendências, lacunas e contribuições da produção científica recente sobre a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental I, sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1: Resultados obtidos

Ord	Título	Ano
01	A concepção de alfabetização e letramento na política nacional de alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos.	2021
Os resultados apontados indiciam que, longe de preparar os sujeitos para atender aos apelos sociais e políticos, a PNA apresenta uma concepção equivocada de alfabetização que, no máximo, presta-se a preparar analfabetos funcionais, deslocando o foco do aprender para o “ensinar”, por meio da ditadura do método único (fônico), integrante do método sintético, desmerecendo todo o conhecimento produzido no Brasil até então.		
02	Alfabetização e letramento: explorando conceitos	2021
Concluimos que ser alfabetizado vai além do simples conhecimento sobre o código linguístico, ou seja, não basta apenas conhecer as letras do alfabeto. Saber decodificar algumas palavras ou frases não é suficiente para ter domínio do uso da língua escrita. Constatamos que ser alfabetizado ultrapassa um simples conhecimento sobre as letras e, por fim, verificamos que, em uma sociedade com a cultura letrada, como a atual, mais que alfabetizados, os indivíduos precisam ser letrados, ou seja, ademais de terem domínio da leitura e da escrita, precisam utilizá-las em seu cotidiano, dando-lhes significado social.		
03	Alfabetização e letramento: uma discussão sobre gêneros textuais digitais	2021
O computador pode ser utilizado como um recurso pedagógico para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita no início do processo de escolarização. É relevante destacar que ele não é a solução para todos os problemas relacionados à apropriação dos conteúdos escolares afetos a apropriação dessa linguagem, sendo necessário pensar em maneiras de utilizá-lo como mais um recurso para a organização do ensino. Nesse sentido, acreditamos que as novas tecnologias propiciam o surgimento de novas ferramentas de leitura e escrita, e que os novos escritos geram novos gêneros discursivos. Cabe ao professor, portanto, pensar em formas de organizar o ensino utilizando-os como instrumentos para a apropriação da linguagem escrita, desde o início do processo de escolarização.		
04	O dicionário escolar como instrumento didático-pedagógico para alfabetização e letramento	2021

Em suma, pretendeu-se mostrar que um dicionário é muito mais do que uma simples lista de palavras: ele também é um instrumento didático pedagógico fundamental ao processo de alfabetização e letramento das crianças. Assim, cabe ao professor conhecer e utilizar as potencialidades do dicionário para trabalhar com seus alunos. Para que isso ocorra, deve haver um esforço contínuo para que estudos do léxico e de dicionários, logo, da Lexicografia Pedagógica, estejam no horizonte da formação docente no Brasil.		
05	Alfabetização e letramento: algumas concepções de docentes em formação continuada	2019
Embora as concepções sobre letramento demonstrem uma maior apropriação teórica, um fato merece ser investigado: por que o mesmo não ocorreu com o conceito de alfabetização? Na segunda coleta, verificou-se um maior distanciamento das concepções que vinculavam o conceito de alfabetização aos métodos de ensino tradicionais. Porém, as definições ainda aparecem dissociadas de numa perspectiva que seja capaz de articular a aquisição do sistema de escrita, através de um ensino direto e sistemático, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita em práticas sociais de leitura e de escrita, a saber, os processos de alfabetização e letramento.		
06	Formação continuada de professoras alfabetizadoras: relações com a alfabetização e letramento.	2020
Após a pesquisa, foi possível verificar, de acordo com a percepção das professoras, que as turmas de 1º e 2º anos necessitam de um enfoque diferenciado, levando em consideração a importância da alfabetização e do letramento para os estudantes. Exaltam, também, a importância de práticas alfabetizadoras que promovam, com os estudantes, possibilidades de avanços no conhecimento e transformação da realidade social em que vivem. Desse modo, torna-se imprescindível que a formação continuada de alfabetizadoras oportunize às professoras aprofundarem questões inerentes a esse processo e que levem em consideração as práticas e exigências educacionais no desenvolvimento dos conteúdos curriculares da Educação Básica.		
07	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2019
Principais convergências entre os documentos são: i) a versão final da BNCC e as DCN percebem a leitura e a escrita pelo viés do aprendizado da técnica; ii) tanto as DCN, o PNE e a BNCC entendem que são necessários os três primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização; iii) a segunda e a terceira versão da BNCC convergem para a interdisciplinaridade do processo de alfabetização, mas com diferentes intensidades. Quanto às divergências entre os documentos, a análise ressalta: i) não há consenso sobre o conceito de alfabetização; ii) não há diálogo entre a intenção, a finalidade e a importância da alfabetização; iii) o letramento não aparece em todos os documentos e, quando aparece, não há identidade conceitual e de intencionalidade; iv) leitura e escrita aparecem com expectativas diferentes; v) a terceira versão da BNCC considera o segundo ano como tempo ideal e suficiente para a alfabetização dos estudantes.		
08	Alfabetização e letramento: uma abordagem teórico-metodológica do processo de leitura e escrita.	2020
Concluímos que uma discussão mais abrangente acerca da alfabetização se faz necessária, para que possamos refletir sobre questões como os métodos, função, material com que se alfabetiza e objetivos, suas relações sociais, e sobretudo conflito cultural e linguístico surgido das diferenças da cultura e linguagem da classe popular com a cultura e linguagem da escola. Reanalisar nossa prática como educadores e buscar conhecer sempre mais é um caminho para que mudanças possam ser efetivadas no campo pedagógico, pois somos os únicos seres capazes de fazer uma revolução conceitual sobre alfabetização, o que poderá levar a mudanças significativas no próprio campo escolar.		
09	As representações de alfabetização e letramento por professores do ensino fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro	2019

Como resultado, podemos perceber que as professoras representam a alfabetização e o letramento de modo muito semelhante, estando o letramento muito próximo de uma concepção de processo de apreensão do código da língua. Com isto, verificamos que há necessidade de proposição de uma formação continuada para aprofundar os conhecimentos sobre alfabetização e letramento, conclusão que se sustenta também nas respostas dadas pelas professoras entrevistadas.		
10	Alfabetização em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2017
Entende-se que a emergência de novas tecnologias de informação e comunicação faz com que as crianças desde a mais tenra idade tenham acesso às mídias e participem de debates que até então eram restritos aos adultos. Cabe aos docentes, criar situações que permitam que indivíduos, além de dominarem as habilidades necessárias para o processo de codificação e decodificação, empreguem esses conhecimentos para a construção de uma consciência mais crítica da realidade que os envolve e os empodere para agir no meio que estão inseridos.		
11	Práticas de alfabetização na perspectiva do letramento	2020
A partir da revisão bibliográfica e estudos sobre a temática percebemos que não há um método, muito menos um “super professor” capaz de sanar todas as dificuldades de leitura e escrita da criança, e as faça empregar corretamente na prática. Contudo, existem inúmeras possibilidades para que se possa galgar resultados satisfatórios na alfabetização destas crianças. Por isso, faz-se necessário uma atenção especial nas séries iniciais, os primeiros anos da criança na escola. É justamente nessa fase que se deve concentrar os melhores professores, na base, educadores criativos, competentes e cientes da sua responsabilidade social com a alfabetização do educando.		
12	Ensino de língua materna: alfabetização e letramento na perspectiva da gestão escolar	2017
A constatação de que não é mais possível perpetuar modelos que se mostram obsoletos gera a busca por novos encaminhamentos pedagógicos que se mostrem adequados ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Não se trata de descobrir “novos métodos”, porque a questão que se coloca ultrapassa uma visão que se limita a um aspecto “técnico”, embora saibamos que a própria escolha da palavra não se fecha numa definição tão rasa. Essencialmente, busca-se aprofundar as reflexões acerca do fazer docente, das práticas que são desenvolvidas nos espaços escolares, da amplitude dessa ação pedagógica docente na formação do outro, em especial no que refere a sua participação diferenciada num mundo que é dominado por textos. Nesse sentido, os gestores escolares podem prestar grande contribuição.		
13	Alfabetização científica <i>versus</i> letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?	2020
De fato, a maioria dos artigos que se analisou aqui compreende as diferenças conceituais entre alfabetização e letramento, também indicando Magda Soares como referência teórica de suas definições de letramento.		
14	O <i>terceiro caderno</i> de Alice: reflexões acerca de um evento de letramento no contexto da alfabetização	2017
O <i>terceiro caderno</i> de Alice é uma ação e uma reação criativa e personalizada contra uma proposta que insiste em manter uma lógica associacionista de ensino, em que a língua escrita é restrita e mecanicamente ensinada no cotidiano escolar. Alice revelou que escrever é mais do que traçar letras, copiar sílabas e palavras soltas.		
15	Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento	2020

Neste ensaio buscamos articular o pensamento de Freire sobre a alfabetização com a teoria do letramento formulada pelos fundadores do campo do NEL. Freire deu grande contribuição aos estudos do letramento como uma prática social de modo que se torna importante para o avanço da pesquisa em educação colocar em diálogo essas duas formas de conceber a alfabetização. Reinventar Freire, colocando suas ideias em articulação com outras teorias sobre a alfabetização é, precisamente, buscar concretizar uma das muitas lições que nos deixou quando questionado sobre a aplicação das suas ideias na educação ao redor do mundo.

Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-202).

A sistematização dos resultados obtidos do corpus documental permite traçar um diagnóstico denso e multifacetado sobre o cenário contemporâneo da pesquisa em alfabetização e letramento no Brasil. Longe de se configurarem como achados isolados, as conclusões dos(as) autores(as) convergem para a denúncia de retrocessos institucionais e, simultaneamente, para a urgência de uma guinada metodológica que resgate a função social e política da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

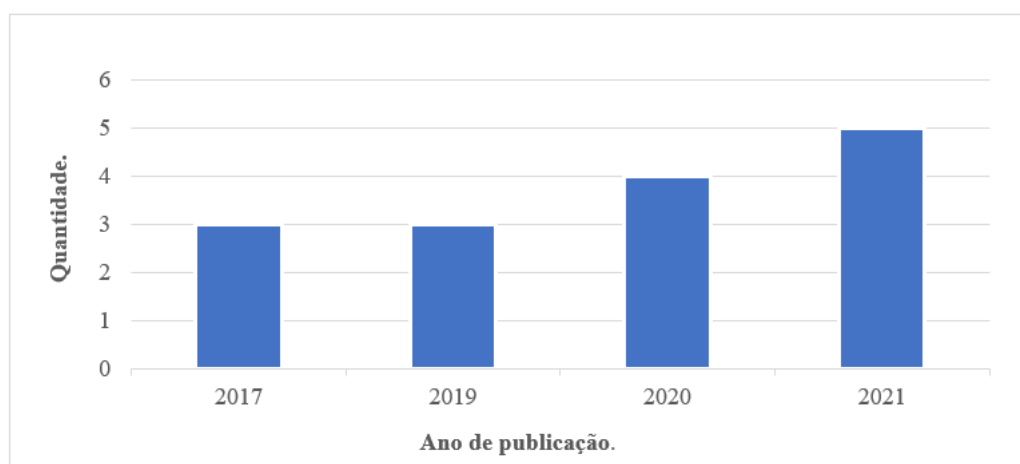
Evidencia-se, de forma unânime nas produções de 2021 (como os artigos 01 e 02), uma forte resistência crítica à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Os pesquisadores apontam que a imposição governamental de um método único — o fônico — promove um reducionismo técnico que desconsidera décadas de avanços científicos nacionais, arriscando converter o espaço escolar em um reduto de mera decodificação mecânica e produção de analfabetos funcionais. Em contrapartida a esse modelo associacionista, a literatura mapeada (vide artigos 08, 11 e 14) reitera que o ato de alfabetizar não se encerra no traçado de letras ou na cópia de sílabas isoladas; ele ganha contornos de emancipação quando assume que a leitura do mundo antecede e caminha, simultaneamente, com a leitura da palavra.

Outro achado substancial que emerge das pesquisas (artigos 03, 04, 10 e 12) diz respeito à necessidade de reorganização do fazer docente diante dos novos artefatos culturais e digitais. Os resultados demonstram que instrumentos tradicionais, como o dicionário escolar, e aparatos tecnológicos, como as mídias digitais, não devem ser encarados como a salvação automática para as dificuldades da alfabetização ou meras ferramentas técnicas, mas sim como disparadores de novos gêneros discursivos e eventos de letramento. Para que essa integração se materialize de maneira crítica e empodere os(as) educandos(as) a agirem em seu meio social, as investigações (artigos 05, 06 e 09) acentuam uma lacuna crônica: a premência de programas de formação continuada que auxiliem os(as) professores(as) a superarem visões obsoletas ou a dissociação prática entre o alfabetizar e o letrar.

Por fim, o fechamento dessa unidade analítica encontra seu ápice na articulação proposta pelas produções mais recentes do corpus (como o artigo 15), que colocam em diálogo os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a pedagogia freireana. Ao ratificar que o letramento atua de forma transcultural, identitária e independente do nível de escolarização formal, as pesquisas legitimam os saberes e as vivências que o(a) estudante e o(a) docente carregam consigo. Depreende-se, portanto, que a produção científica inventariada atua como um manifesto em defesa da autonomia pedagógica e da indissociabilidade conceitual, fornecendo o arcabouço teórico indispensável para compreendermos como as identidades e as práticas de ensino se forjam e resistem no cotidiano das salas de aula da educação básica brasileira.

No que tange à seleção dos estudos produzidos na literatura nacional, publicados no recorte temporal (2017-2022) e inventariados nos periódicos da CAPES, a análise quantitativa dos 15 artigos selecionados indica dados relevantes na unidade de análise Ano de publicação. Constata-se que o volume de produções específicas sobre alfabetização e letramento ainda demanda maior fortalecimento, embora tenha ocorrido um crescimento progressivo em determinados períodos, como demonstrado na Figura 6. Torna-se evidente, contudo, a existência de um hiato de publicações no ano de 2018, intervalo durante o qual não foi registrado nenhum artigo que atendesse aos critérios de inclusão estabelecidos para esta pesquisa.

Figura 6: Ano de publicação



Fonte: dados produzidos pela autora, maio/2022 por meio da análise dos artigos disponíveis na plataforma de periódicos Capes para a pesquisa o estado da arte sobre alfabetização e letramento no Brasil (2017-2021).

Esse esvaziamento produtivo identificado em 2018 pode ser interpretado como um reflexo direto do período de transição política e do forte tensionamento curricular que marcaram o cenário educacional

brasileiro à época. Trata-se do intervalo crucial entre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, no final de 2017, e a posterior instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), no início de 2019.

Esse cenário de profundas incertezas normativas, disputas ideológicas e reformulações institucionais nas políticas públicas federais criaram uma forte inclinação ou tendência para que as pesquisas dessem uma pausa ou mudassem de rumo, enquanto a comunidade acadêmica se reorganizava para analisar os novos impactos legais. Assim, o hiato observado no corpus documental não indica desinteresse pelo tema, mas sim um momento de latência e transição editorial, no qual a pesquisa científica nacional absorvia as rupturas conjunturais para, nos anos subsequentes, retomar o debate sob uma postura fortemente defensiva e crítica face aos novos direcionamentos impositivos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O mapeamento e a análise criteriosa do corpus empírico que constituíram este estado da arte propiciaram um diagnóstico verticalizado sobre as tendências, as lacunas e os tensionamentos que circundam o debate contemporâneo acerca da alfabetização e do letramento no Brasil. Longe de se reduzir a um inventário descritivo, o percurso investigativo realizado evidenciou que a produção científica recente atua como uma importante trincheira de resistência e de defesa de uma práxis pedagógica progressista, indissociável e socialmente referenciada.

As evidências teóricas agrupadas revelam um sólido consenso acadêmico, amparado em matrizes conceituais robustas — como as proposições de Soares (2017), (2010), (2009), Ferreiro (2011), (2017), Mortatti (2011), Street (2014) e Tfouni (2010) —, que reitera o caráter multifacetado da escrita. Esse cenário, evidenciou que a apropriação do sistema de notação alfabética não se encerra em si mesma; ela ganha sentido pleno ao articular-se, de forma concomitante e dialógica, com os usos e as práticas sociais de leitura e escrita. Em contrapartida, os resultados das pesquisas denunciam os severos retrocessos metodológicos e os reducionismos técnicos induzidos por políticas públicas lineares e impositivas, a exemplo dos impactos gerados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) e pelas disputas curriculares em torno da BNCC.

Do mesmo modo, o cruzamento desses dados permitiu vislumbrar uma lacuna na literatura nacional: a escassez de estudos que investiguem como esses conceitos se materializa nas complexas realidades de contextos educacionais geograficamente periféricos, rurais ou inseridos na Amazônia profunda.

Embora a formação e a identidade docente emergjam como eixos recorrentes nas produções mapeadas, as especificidades socioculturais, os saberes tradicionais e as narrativas de vida dos(as) professores(as) que atuam nesses territórios singulares permanecem marginalizados nas grandes discussões hegemônicas.

Por fim, estas considerações assumem um caráter provisório e preparatório. As conclusões aqui sistematizadas não esgotam o fenômeno, mas cumprem a função metodológica crucial de validar a originalidade e a relevância científica deste estudo. O cenário delineado justifica e legitima a urgência de avançar para a pesquisa de campo, deslocando o olhar para o interior do estado do Amazonas, a fim de entender as percepções dos(as) estudantes sobre o processo de alfabetização, como os(as) docentes(as) alfabetizadores(as) ressignificam seus saberes e forjam suas identidades profissionais frente às exigências e às belezas do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p257-275, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mai. 2022.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e07[2021], 2021. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14368. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14368>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- MORTATTI, M. R. L. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.
- MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, 2006.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. *Letramento, um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 mai. 2022.
- STREET, B. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 11



10.37423/260511007

IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO DE AUTOCUIDADO NA RESILIÊNCIA E PERCEPÇÃO DO RISCO CLIMÁTICO EM PROFISSIONAIS DE ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE

Daniela Cerra

*Universidade Municipal de São Caetano do
Sul e Universidade Metropolitana de
Barranquilla*



1 INTRODUÇÃO

A mudança climática constitui uma ameaça muito grave para a saúde humana. Ela afeta os ambientes físicos, bem como todos os aspectos tanto dos sistemas naturais quanto dos sistemas humanos, incluindo as condições sociais e econômicas e o funcionamento dos sistemas de saúde. (Organização Mundial da Saúde, 2021). As mudanças climáticas afetam populações, ecossistemas, profissionais e infraestruturas de saúde, colocando em risco a capacidade dos sistemas de saúde de prestar assistência. Fatores sociais e ambientais são seriamente afetados pelas tensões e alterações climáticas provocadas por eventos como secas, ondas de calor e inundações, o que tem um impacto direto no bem-estar mental e na saúde física. No município de Santo André, São Paulo, a intersecção entre a urbanização densa e a ocorrência frequente de eventos climáticos extremos, como inundações e ondas de calor, impõe desafios adicionais à infraestrutura urbana e à saúde pública (Nobre et al., 2011). Tais tensões climáticas impactam diretamente o bem-estar mental e a saúde física tanto da população quanto dos profissionais que atuam na linha de frente da assistência.

Nesse contexto, os profissionais da saúde desempenham o seu trabalho em contextos de elevada exigência emocional, física e mental, caracterizados pela sobrecarga de trabalho, pela exposição constante ao sofrimento humano e pela necessidade de responder continuamente a situações complexas, fatores que estão associados a um maior risco de estresse ocupacional (Gutiérrez Nava, 2025; Maslach & Leiter, 2008). Esse cenário afeta diretamente a saúde mental dos profissionais de saúde, contribuindo para o estresse crônico, a fadiga por compaixão, a ansiedade, a síndrome de burnout e sensações de impotência frente a questões estruturais. É fundamental entender a conexão entre a crise climática, saúde e bem-estar dos profissionais para desenvolver respostas mais humanas, resilientes e sustentáveis.

Uma força de trabalho de saúde robusta e resiliente é fundamental para qualquer sistema de saúde funcional. Os profissionais de saúde desempenham um papel central para abordar e responder aos desafios relacionados ao clima e são a espinha dorsal dos sistemas de saúde em todo o mundo. Eles são essenciais para promover a saúde, prevenir e controlar doenças e garantir uma resposta robusta a emergências de saúde. (Burau et al., 2022; Kreslake et al., 2018; Organização Mundial da Saúde, 2016, como citado em Tesfaye et al., 2025; Roberts & Stott, 2010; Sorensen & Fried, 2024). No entanto, ainda são limitados os estudos que investigam como esses profissionais percebem os impactos da crise

climática em sua prática cotidiana e em seu bem-estar emocional, bem como as possíveis mudanças nessas percepções a partir de intervenções voltadas ao cuidado, à reflexão coletiva e à resiliência. Essa lacuna de conhecimento levanta a necessidade de compreender: de que maneira uma intervenção focada no autocuidado pode transformar a percepção de risco e fortalecer a resiliência emocional desses trabalhadores? Diante disso, este estudo propõe analisar as possíveis mudanças nestas percepções a partir de uma intervenção voltada à reflexão coletiva em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) de Santo André.

2 JUSTIFICATIVA

A literatura recente evidencia uma intensificação progressiva das demandas emocionais e físicas enfrentadas pelos profissionais da área da saúde. Diversos estudos apontam que os impactos das mudanças climáticas, particularmente os eventos extremos e as emergências sanitárias associadas, afetam significativamente a saúde mental e a resiliência dos profissionais da saúde (Tesfaye, Prior & McIntyre, 2025).

Apesar das evidências sobre a alta vulnerabilidade dos profissionais de saúde ao estresse e ao esgotamento, existem poucas intervenções sistemáticas que promovam a percepção de bem-estar emocional e o fortalecimento da resiliência diante dos desafios da prática diária, especialmente em contextos de atenção primária, onde se concentram as demandas laborais e comunitárias (Organização Mundial da Saúde, 2020).

Além da escassez de intervenções sistemáticas voltadas ao bem-estar emocional dos profissionais da saúde, a literatura aponta importantes limitações na forma como o setor de saúde compreende e aborda as vulnerabilidades relacionadas às mudanças climáticas. Estudos indicam que as organizações de saúde tendem a priorizar abordagens biomédicas, negligenciando os determinantes sociais da saúde e as dimensões psicossociais, incluindo a saúde mental dos trabalhadores (Rattanakanlaya et al., 2018; Stilita & Charlson, 2024). Nesse sentido, evidências mostram que muitos profissionais de saúde desconhecem as políticas institucionais relacionadas às mudanças climáticas e não reconhecem claramente o papel do setor saúde na resposta a esses desafios, o que dificulta a construção de estratégias de adaptação e resiliência (Harris-Glenville & Cloos, 2024; Hurst et al., 2024).

Este estudo surge da necessidade de compreender como os profissionais de saúde de uma unidade de atenção primária do sistema público de saúde, localizada no município de Santo André, SP, percebem

seu bem-estar emocional, suas práticas de autocuidado e a relação entre a crise climática e sua prática profissional, antes e depois de participar do programa “Cuidar de Quem Cuida”.¹

A partir dessa perspectiva, é possível avaliar de forma situada e contextualizada, os efeitos de uma intervenção que integra cuidado emocional, consciência ambiental e fortalecimento do cuidado coletivo.

Além disso, ao comparar a percepção antes e depois da intervenção, é possível identificar mudanças significativas, compreender melhor os mecanismos de fortalecimento da resiliência e gerar evidências que possam orientar futuras estratégias de cuidado emocional e adaptação às demandas climáticas em contextos semelhantes. Socialmente, a relevância deste estudo reside no potencial impacto na qualidade do serviço prestado à comunidade de Santo André. Uma força de trabalho de saúde emocionalmente resiliente e consciente dos riscos climáticos não apenas previne o absenteísmo e o esgotamento profissional, mas também garante um atendimento mais humanizado e eficaz aos usuários do SUS. Dessa forma, investir no 'cuidado de quem cuida' traduz-se em uma estratégia fundamental para a sustentabilidade da Atenção Primária e para a proteção da saúde da população frente às vulnerabilidades ambientais emergentes.

3 OBJETIVOS

3.1 *Objetivo geral*

Analisar as percepções dos profissionais de saúde atuantes em uma unidade de atenção primária do sistema público de saúde, localizada no município de Santo André, SP, sobre seu bem-estar emocional, suas práticas de autocuidado e os impactos da crise climática em sua prática profissional, antes e depois da participação no programa “Cuidar de Quem Cuida”.

¹ 1 O programa "Cuidar de Quem Cuida" visa fortalecer a saúde mental e a resiliência de profissionais da UBS Santo André diante da crise climática. As sessões foram focadas em autocuidado, regulação emocional e sustentabilidade. As atividades utilizaram dinâmicas vivenciais e manuais para prevenir o burnout e a fadiga por compaixão. O projeto integrou os ODS 3, 11, 13 e 17, promovendo redes de apoio e adaptação aos desafios ambientais.

3.2 *Objetivos específicos*

1. Descrever as percepções iniciais dos profissionais de saúde em relação ao seu bem-estar emocional, aos seus hábitos de autocuidado e à relação entre a crise climática e sua atuação no campo da saúde.
2. Comparar as percepções pré e pós-intervenção em relação a:
 - o bem-estar emocional;
 - as práticas de autocuidado;
 - os impactos percebidos da crise climática na prática profissional.
3. Compreender, a partir dos relatos dos participantes, de que maneira a participação no programa contribuiu para a conscientização ambiental, o cuidado coletivo e a percepção do papel do profissional de saúde na resposta à crise climática.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 *Autocuidado*

Diante das demandas emocionais e físicas do trabalho em saúde, o autocuidado tem sido reconhecido como componente fundamental da saúde integral. A Organização Mundial da Saúde define o autocuidado como a capacidade de indivíduos, famílias e comunidades promoverem sua própria saúde, prevenirem doenças e manterem o estado de saúde, com ou sem o apoio direto de profissionais de saúde (Organização Mundial da Saúde, 2023).

No contexto dos serviços de saúde, o autocuidado assume papel estratégico, pois os profissionais estão continuamente expostos a fatores estressores. Evidências indicam que práticas intencionais de autocuidado estão associadas à melhoria da qualidade de vida profissional e à redução do risco de estresse ocupacional, fadiga por compaixão e burnout (Ferrer Goodwin et al., 2025).

Essas práticas incluem descanso adequado, reconhecimento e manejo das próprias emoções, fortalecimento de redes de apoio e criação de espaços de reflexão individual e coletiva (Dos Santos, T. 2020). Estudos com profissionais de enfermagem e atenção primária demonstram que o autocuidado

contribui para a manutenção da saúde mental e para o fortalecimento da capacidade de enfrentamento em contextos adversos (Cruz & Carvalho, 2025).

Entretanto, a literatura aponta que o autocuidado ainda é frequentemente compreendido como responsabilidade exclusivamente individual, sendo pouco incentivado de forma coletiva e organizacional (Organização Mundial da Saúde, 2020). Nesse sentido, intervenções estruturadas que promovem espaços de escuta, oficinas vivenciais e práticas de atenção plena têm demonstrado efeitos positivos na redução do estresse e no fortalecimento do bem-estar emocional (Ortiz-Moreno et al., 2026).

4.2 Bem estar emocional

O bem-estar emocional é compreendido como a capacidade do indivíduo de reconhecer, compreender e regular suas emoções, mantendo equilíbrio psicológico mesmo diante de situações adversas. Trata-se de um componente central da saúde mental, relacionado à percepção de satisfação com a vida, estabilidade emocional e capacidade de enfrentamento frente a desafios cotidianos (Organização Mundial da Saúde, 2022).

No contexto profissional, especialmente na área da saúde, o bem-estar emocional está associado à capacidade de lidar com demandas intensas, manter relações interpessoais saudáveis no ambiente de trabalho e preservar a motivação e o sentido do propósito profissional. Quando comprometido, pode manifestar-se por meio de irritabilidade, exaustão emocional, ansiedade e redução do engajamento laboral (Maslach & Leiter, 2008).

Pesquisas indicam que níveis adequados de bem-estar emocional funcionam como fator protetor contra o estresse ocupacional e o burnout, favorecendo maior resiliência, melhor desempenho profissional e relações de trabalho mais colaborativas (Southwick et al., 2014). Em contrapartida, contextos marcados por sobrecarga, insegurança e crises como aquelas associadas às mudanças climáticas podem impactar negativamente esse equilíbrio emocional, exigindo estratégias institucionais e coletivas de apoio.

Assim, compreender e promover o bem-estar emocional dos profissionais de saúde torna-se fundamental não apenas para a proteção da saúde individual, mas também para a sustentabilidade dos sistemas de saúde e a qualidade da assistência prestada à população.

4.3 *Estresse no trabalho e saúde mental dos profissionais de saúde*

Os profissionais de saúde desempenham suas funções em contextos de alta exigência emocional, física e mental, o que os expõe a riscos significativos de estresse ocupacional. Este é definido como a resposta fisiológica, psicológica e comportamental a exigências laborais que excedem a capacidade de enfrentamento do indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984).

Quando persistente, o estresse pode evoluir para a síndrome de burnout, caracterizada por esgotamento emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal (Maslach & Leiter, 2008). Além disso, esses profissionais podem experimentar fadiga por compaixão, resultante da exposição contínua ao sofrimento dos pacientes, o que pode levar ao desgaste emocional e à redução da empatia (Figley, 1995).

Esses fatores evidenciam a necessidade de estratégias que promovam proteção emocional e fortalecimento psicológico no contexto laboral.

4.4 *Crise climática e seu impacto na prática profissional*

A crise climática, entendida como o conjunto de alterações ambientais decorrentes do aquecimento global, tem sido reconhecida como uma das principais ameaças à saúde pública no século XXI. Seus efeitos não se limitam ao aumento de doenças transmissíveis ou agravos físicos, mas incluem impactos significativos sobre os sistemas de saúde e sobre os profissionais que neles atuam (Organização Mundial da Saúde, 2023). Eventos extremos, como ondas de calor, inundações, secas prolongadas e emergências sanitárias associadas, ampliam a demanda por serviços de saúde, aumentam a carga de trabalho e geram situações de estresse adicional para as equipes (Tesfaye, Prior & McIntyre, 2025).

No contexto da atenção primária, esses impactos tendem a ser ainda mais evidentes, uma vez que esse nível de atenção constitui a porta de entrada do sistema de saúde e responde diretamente às necessidades da comunidade. O aumento de agravos relacionados ao clima pode intensificar a pressão assistencial, a complexidade dos casos e a necessidade de respostas rápidas, exigindo dos profissionais maior capacidade de adaptação e tomada de decisão em contextos de incerteza.

A exposição contínua a situações de emergência, perdas comunitárias e vulnerabilidades socioambientais pode contribuir para sentimentos de impotência, ansiedade, sobrecarga emocional e desgaste profissional. Estudos recentes indicam que profissionais de saúde relatam preocupações

crecentes com os impactos ambientais na saúde de seus pacientes e com a própria capacidade do sistema de responder adequadamente a essas mudanças (Tsfaye, Prior & McIntyre, 2025).

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender como os profissionais percebem a relação entre crise climática, prática laboral e bem-estar emocional.

4.5 *Resiliência e adaptação*

A resiliência tem sido amplamente estudada na literatura psicológica e em saúde como a capacidade de adaptação positiva diante de situações de adversidade, estresse ou trauma. Mais do que um traço fixo de personalidade, a resiliência é compreendida como um processo dinâmico que envolve fatores individuais, relacionais e contextuais, permitindo ao indivíduo recuperar-se e manter seu funcionamento diante de desafios significativos (Southwick et al., 2014).

No contexto profissional da saúde, a resiliência assume papel central, uma vez que esses trabalhadores estão expostos de forma contínua ao sofrimento humano, tomada de decisões complexas, sobrecarga assistencial e, mais recentemente, às pressões associadas à crise climática e a emergências sanitárias. Estudos indicam que profissionais com maiores níveis de resiliência apresentam menor probabilidade de desenvolver estresse crônico e burnout, além de demonstrarem maior capacidade de regulação emocional e manutenção do desempenho profissional (Ferrer Goodwin et al., 2025).

A adaptação, por sua vez, refere-se à capacidade de ajustar comportamentos, estratégias cognitivas e respostas emocionais frente a mudanças ambientais e organizacionais. Em cenários marcados por incerteza e instabilidade como aqueles intensificados pelas mudanças climáticas a adaptação torna-se uma competência essencial para garantir a continuidade e qualidade da assistência em saúde (Tsfaye, Prior & McIntyre, 2025).

Importante destacar que a resiliência não deve ser compreendida exclusivamente como responsabilidade individual. A literatura contemporânea enfatiza que ambientes de trabalho que promovem apoio institucional, comunicação aberta, reconhecimento profissional e espaços coletivos de escuta favorecem o fortalecimento da resiliência de maneira sustentável (Organização Mundial da Saúde, 2020). Assim, intervenções voltadas ao bem-estar emocional e ao autocuidado coletivo podem atuar como mecanismos de promoção da resiliência individual e organizacional.

Nesse sentido, a resiliência organizacional emerge como um conceito complementar e indispensável, definindo-se como a capacidade de um sistema ou instituição de saúde para antecipar, preparar-se, responder e adaptar-se a mudanças incrementais e interrupções repentinas, como as causadas pela crise climática (Denyer, 2017). No contexto da Atenção Primária, uma organização resiliente é aquela que fornece o suporte estrutural e psicossocial necessário para que o autocuidado deixe de ser uma carga individual e se torne uma prática institucionalizada. Isso fortalece a capacidade da unidade de saúde de manter a qualidade da assistência mesmo sob a pressão de eventos climáticos extremos, protegendo a saúde mental de sua força de trabalho.

Dessa forma, fortalecer a resiliência dos profissionais de saúde não significa apenas capacitá-los para suportar adversidades, mas criar condições institucionais que favoreçam adaptação saudável, equilíbrio emocional e sustentabilidade do cuidado em contextos de elevada demanda.

5 MÉTODO

A presente investigação baseia-se no paradigma analítico empírico, uma vez que se fundamenta na observação de fenômenos, na experimentação e na análise de dados. (Radrigán, M. 2005).

O estudo adota uma abordagem de métodos mistos, com predominância quantitativa, complementada por dados qualitativos, o que permite uma compreensão mais ampla das percepções dos participantes. Devido à natureza inovadora da intervenção e ao contexto institucional específico, esta investigação caracteriza-se como um estudo piloto. O delineamento piloto é adotado para avaliar a viabilidade da intervenção e identificar tendências preliminares em uma amostra reduzida, fornecendo subsídios para futuras pesquisas de maior escala. O uso de estudos piloto é fundamental na investigação em saúde para avaliar a viabilidade de intervenções complexas e refinar protocolos experimentais antes de testes em larga escala (Thabane et al., 2010).

No componente quantitativo, os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e submetidos à análise estatística descritiva, utilizando frequências absolutas, percentuais e medidas de tendência central para a caracterização da amostra e descrição das variáveis. Para a análise comparativa entre os momentos pré e pós-intervenção, priorizou-se a observação das variações nas respostas da escala Likert. Os dados qualitativos, provenientes dos registros reflexivos, foram analisados por meio da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), o que permitiu a identificação de padrões e núcleos de

significação que complementaram os achados quantitativos, em um processo de triangulação de dados típico da abordagem de métodos mistos.

O estudo possui um alcance descritivo e correlacional, pois visa descrever as percepções dos profissionais e investigar possíveis relações entre aspectos como bem-estar emocional, práticas de autocuidado, percepção dos efeitos da crise climática e habilidade de enfrentamento (Hernández Sampieri et al., 2014).

O delineamento utilizado é quase experimental, do tipo pré e pós-intervenção, sem grupo controle, uma vez que a intervenção foi implementada em um grupo já existente, inserido em seu contexto institucional habitual, sem distribuição aleatória dos participantes, característica comum em estudos aplicados em contextos reais de saúde (White & Sabarwal, 2014). Embora a ausência de um grupo controle seja uma limitação metodológica para a generalização estatística, o uso do próprio grupo como seu controle histórico (pré vs. pós) é uma estratégia válida e rigorosa para identificar mudanças em intervenções psicossociais situadas.

5.1 Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com profissionais de saúde que atuam em uma unidade de atenção primária do sistema público de saúde, localizada no município de Santo André, São Paulo. Os participantes integravam um grupo institucional já constituído, inserido em seu contexto laboral habitual, o que possibilitou a análise das percepções em um cenário real de intervenção em saúde.

A amostra foi composta por 11 profissionais de saúde participantes do programa “Cuidar de Quem Cuida”. Do total, 9 responderam ao pré-teste e 8 ao pós-teste. Para fins de análise comparativa pré e pós-intervenção, foram considerados os participantes que completaram ambos os momentos de coleta de dados. Essa oscilação na amostra ($n=8$) reflete as dificuldades inerentes à pesquisa em cenários reais de assistência à saúde, onde as demandas emergenciais e a escala de trabalho dos profissionais podem impactar a adesão contínua. Contudo, para um estudo de caráter piloto e qualitativo-descritivo, tal amostra permite uma análise aprofundada das mudanças subjetivas ocorridas.

A participação na pesquisa foi de caráter voluntário e não condicionou a participação dos profissionais nas atividades formativas e vivenciais do programa. A seleção da amostra foi realizada por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse dos participantes.

5.2 *Critérios de inclusão*

Foram considerados como critérios de inclusão profissionais da saúde vinculados a uma unidade de atenção primária do sistema público de saúde, independentemente de sua área de formação, que desempenhavam funções assistenciais ou de atendimento direto à comunidade. Além disso, foram incluídos os profissionais que manifestaram sua aceitação voluntária em participar do estudo, formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Do mesmo modo, foi considerada como critério de inclusão a disponibilidade dos participantes para integrar o programa “Cuidar de Quem Cuida”, contemplando uma participação mínima em quatro dos seis encontros propostos. Foram priorizados o primeiro encontro, destinado à apresentação e avaliação inicial, e o último, voltado ao encerramento e à avaliação final, com o intuito de favorecer a consistência do processo interventivo e da coleta de dados.

5.3 *Critérios de exclusão*

Foram considerados como critérios de exclusão os profissionais que não atuavam diretamente na área da saúde ou que não desempenhavam funções assistenciais ou de atenção à comunidade no âmbito da atenção primária. Também foram excluídos aqueles que não manifestaram consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa ou que optaram por desistir a qualquer momento do estudo. Além disso, foram considerados como critérios de exclusão os participantes que não compareceram ao primeiro encontro do programa, destinado à apresentação da proposta e à coleta inicial de dados, ou ao último encontro, voltado à avaliação final. Da mesma forma, foram excluídos aqueles que participaram de menos de quatro (4) dos seis (6) encontros propostos, uma vez que a ausência nesses momentos comprometeu a continuidade do processo interventivo e a consistência da análise comparativa pré e pós-intervenção.

5.4 *Instrumentos*

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos quantitativos e qualitativos, em consonância com a abordagem de métodos mistos do tipo sequencial exploratório adotada nesta investigação. Os instrumentos foram aplicados em dois momentos: antes (pré-intervenção) e após (pós-intervenção) a implementação do programa “Cuidar de Quem Cuida”.

No componente quantitativo, foi utilizado um questionário estruturado composto

por:

- um bloco de caracterização sociodemográfica e profissional (idade, tempo de atuação, categoria profissional, carga horária semanal);
- itens relacionados ao bem-estar emocional e ao estresse ocupacional, fundamentados na literatura sobre burnout e saúde mental no trabalho (Maslach & Leiter, 2008);
- itens referentes às práticas de autocuidado individual e coletivo;
- itens que avaliam a percepção dos impactos da crise climática na prática profissional e no cotidiano laboral.

Os itens foram organizados em escala do tipo Likert, permitindo mensurar níveis de concordância e intensidade das percepções, possibilitando análises comparativas entre os momentos pré e pós-intervenção.

No componente qualitativo, foram utilizados registros reflexivos individuais produzidos ao longo dos encontros, nos quais os participantes puderam expressar livremente suas experiências, sentimentos e percepções relacionadas ao estresse ocupacional, ao cuidado de si e à influência dos desafios climáticos em sua prática profissional. A utilização de registros narrativos e reflexivos encontra respaldo na pesquisa qualitativa em saúde, por favorecer a compreensão aprofundada dos significados atribuídos às experiências vividas (Minayo, 2014). Os dados qualitativos provenientes dos registros reflexivos foram submetidos à Análise Temática, buscando identificar núcleos de sentido que expliquem de que maneira a intervenção contribuiu para a conscientização ambiental e o fortalecimento do cuidado coletivo.

5.5 Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa foram organizados em quatro etapas sequenciais, em consonância com o delineamento quase experimental do tipo pré e pós-intervenção.

1ª Etapa – Aproximação institucional e convite ético

Inicialmente, foi realizada a apresentação do projeto à coordenação da unidade de atenção primária, com o objetivo de obter autorização institucional para a realização do estudo. Posteriormente, os profissionais da saúde foram convidados a participar do programa “Cuidar de Quem Cuida” e da pesquisa associada. Nesse momento, foi apresentado o convite ético, esclarecendo os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios, garantindo que a participação seja voluntária. Os interessados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e assinatura.

2ª Etapa – Coleta de dados pré-intervenção

Antes do início dos encontros, foi aplicado o questionário estruturado (pré-intervenção), com o objetivo de identificar as percepções iniciais dos participantes acerca de seu bem-estar emocional, práticas de autocuidado e percepção dos impactos da crise climática em sua prática profissional. Esse momento permitiu estabelecer uma linha de base para posterior comparação.

3ª Etapa – Implementação da intervenção

Foi realizado o programa “Cuidar de Quem Cuida”, que consistiu em seis encontros presenciais, semanais. A intervenção incluiu metodologias ativas que mesclaram psicoeducação, dinâmicas simbólicas e atividades experienciadas.

- **Acolhimento e expressão dinâmica:** Os encontros tinham início com recursos como "cartões de emoções" e dinâmicas simbólicas, para materializar o desgaste emocional e o estresse da rotina hospitalar, promovendo a validação entre pares.
- **Oficinas de resiliência e adaptação:** Foram desenvolvidas atividades artísticas utilizando materiais recicláveis, simbolizando a conversão de desafios em oportunidades e a criação de recursos para lidar com crises, incluindo as climáticas.
- **Simulação e cenários:** Com a ajuda de cartões que apresentavam diversas situações do dia a dia (como ondas de calor ou sobrecarga de serviço), o grupo debateu como eventos externos poderiam influenciar tanto a operação da UBS quanto a regulação emocional dos indivíduos.

- Cuidado coletivo: Nas últimas sessões, o objetivo foi a criação de "redes de cuidado", utilizando ferramentas como barbantes ou murais para selar compromissos de apoio mútuo e práticas sustentáveis no território.

O fechamento aconteceu de maneira coletiva, em um café, o que reafirma o espaço como um lugar de convivência e informalidade, troca e encontro, para além do técnico. Ao longo de todo o processo, foram respeitados tanto a voluntariedade quanto os limites dos participantes.

4ª Etapa – Coleta de dados pós-intervenção

Ao final do sexto encontro, foi reaplicado o questionário estruturado (pós-intervenção), com o objetivo de identificar possíveis mudanças nas percepções relacionadas às variáveis investigadas. Também foram coletados registros reflexivos finais, permitindo aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas ao longo do programa. Os dados coletados foram organizados e sistematizados para posterior análise quantitativa e qualitativa, conforme a abordagem metodológica proposta.

Tabela 1. Organização de variáveis

Variável	Dimensão	Descrição	Técnica	Instrumento
Bem-estar emocional	Estresse ocupacional	Percepção do estado emocional frente às demandas do trabalho	Questionário estruturado	Escala Likert (pré e pós)
Práticas de autocuidado	Autocuidado individual e coletivo	Estratégias adotadas para cuidado físico e emocional		
Percepção dos impactos da crise climática	Impacto na prática profissional	Reconhecimento da influência da crise climática no cotidiano laboral		
Resiliência	Estratégias de enfrentamento	Percepção da habilidade para lidar com adversidades		

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento do programa de intervenção em autocuidado e resiliência, foram realizadas seis sessões presenciais ao longo de seis semanas, entre 06/03/2026 e 10/04/2026, direcionadas a profissionais de uma Unidade Básica de Saúde em Santo André, São Paulo - Brasil. Previamente à execução das atividades, realizou-se a caracterização sociodemográfica da amostra (Tabela 2 Características sociodemográficas dos participantes do estudo), a qual foi composta inicialmente por nove participantes, com idades entre 21 e 58 anos, pertencentes a diversas categorias profissionais da área da saúde, com níveis de escolaridade técnico e profissional, e cargas horárias semanais de até 60 horas.

Cabe ressaltar que, devido às demandas assistenciais e à dinâmica do serviço, a amostra final para a análise comparativa foi de oito participantes que completaram o ciclo de intervenção e as avaliações de pré e pós-teste. Diante do exposto, apresenta-se a seguir a análise dos dados obtidos durante o programa, focada na percepção do risco climático e no fortalecimento do bem-estar emocional neste grupo.

Tabela 2. Características sociodemográficas dos participantes do estudo

Variável	Categoria	nº	Indicador
Sexo	Feminino	8	88.9%
	Masculino	1	11.1%
Idade	20 - 30	2	22.22%
	31 - 40	2	22.22%
	41 - 50	4	11.11%
	51 - 60	1	44.4%
Categoria profissional	Médico (a)	0	0%
	Enfermeiro (a)	1	11.1%
	Técnico(a) de enfermagem	0	0%
	Agente comunitário(a) de saúde	5	55.6%

Tempo de experiência	Psicólogo(a)	0	0%	
	Outro	3	33.3%	
	Menos de 1 ano	0	0%	
	1 a 5 anos	5	55.6%	
	6 a 10 anos	1		11.1%
Carga horária	Mais de 10 anos	3		33.3%
	Até 20 horas	1		11.1%
	41 a 60 horas	8		88.9%
	Mais de 60 horas	0		0%

Fonte: dados do estudo.

Os dados da Tabela 2 Características sociodemográficas dos participantes do estudo, revelam um perfil amostral predominantemente feminino (88,9%) , o que converge com a literatura sobre a feminização das profissões de cuidado e saúde. Destaca-se que a maioria dos participantes (55,6%) atua como Agente Comunitário de Saúde (ACS), categoria profissional que mantém o contato mais direto e frequente com o território e suas vulnerabilidades socioambientais. Quanto à carga horária, observa-se um cenário de alta exigência laboral, com 88,9% dos profissionais cumprindo jornadas de 41 a 60 horas semanais. Esse perfil de sobrecarga, somado ao tempo de experiência na unidade (onde 55,6% atuam entre 1 a 5 anos), reforça a relevância de intervenções voltadas ao bem-estar emocional e ao fortalecimento da resiliência nesse contexto específico.

Os resultados foram organizados de acordo com as variáveis do estudo: bem-estar emocional, práticas de autocuidado, percepção dos impactos da crise climática e resiliência. Foram analisados os dados obtidos no pré-teste (n=9) e no pós-teste (n=8), considerando as tendências gerais de resposta em cada dimensão. Devido às diferenças entre alguns itens aplicados em ambos os momentos, a análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar mudanças nas percepções dos participantes após a intervenção.

6.1 Dimensão bem-estar emocional

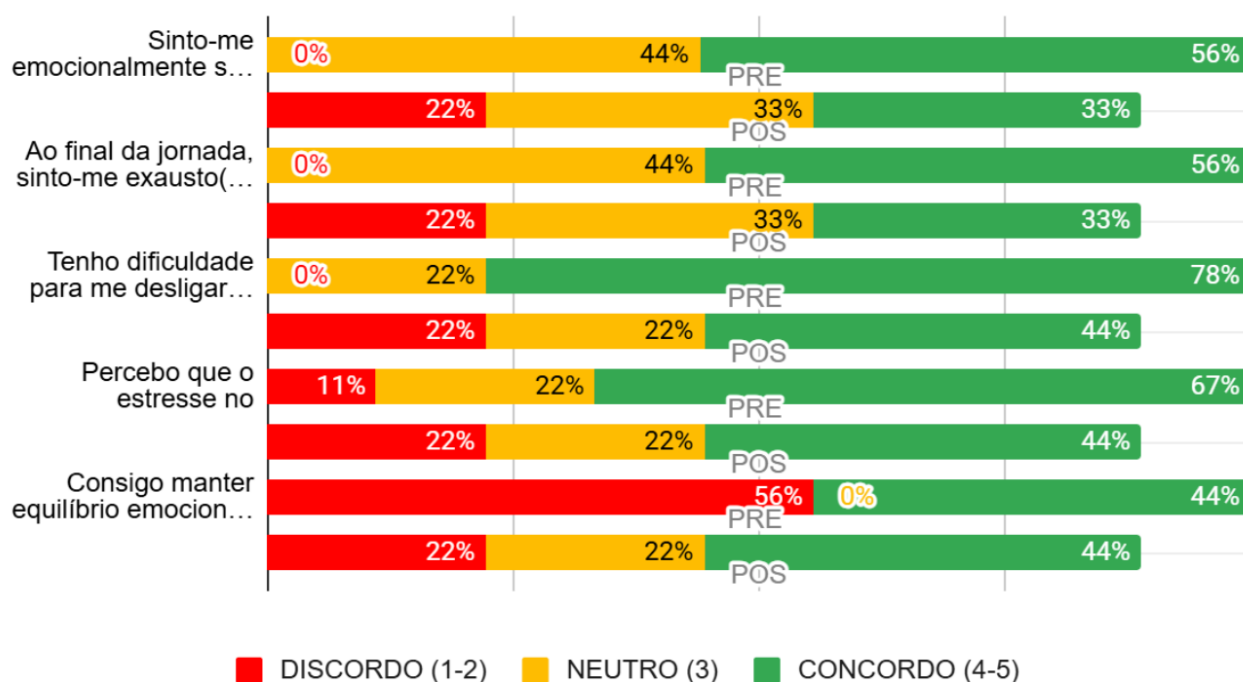
Tabela 3. Afirmações pre-test e post-test bem-estar emocional

Dimensão	Afirmação
----------	-----------

Bem-estar emocional	Sinto-me emocionalmente sobrecarregado(a) no trabalho.
	Ao final da jornada, sinto-me exausto(a) emocionalmente.
	Tenho dificuldade para me desligar mentalmente do trabalho.
	Percebo que o estresse no trabalho afeta meu bem-estar pessoal.
	Consigo manter equilíbrio emocional mesmo diante de situações difíceis.

Fonte: dados do estudo

Figura 1. Resultados pre-test e post-test bem-estar emocional



Fonte: dados do estudo

A análise da Dimensão Bem-estar Emocional (Figura 1) revela um deslocamento positivo nas percepções dos profissionais. No momento Pré-teste, a sobrecarga e a exaustão emocional eram predominantes, com 56% (n=5) dos participantes concordando totalmente com o sentimento de sobrecarga. Além disso, a dificuldade de 'desligar-se' do trabalho apresentava o maior índice de concordância da dimensão 78% (n=7).

No Pós-teste, observa-se uma redução na intensidade desses fenômenos. O grupo que 'concordava totalmente' com a sobrecarga reduziu para 33% (n=3), enquanto surgiram respostas na categoria Discordo 22%, (n=2), que antes inexistiam.

O avanço mais significativo foi observado na capacidade de manter o equilíbrio emocional: no pré-teste, a maioria (56%) discordava ter essa habilidade; após a intervenção, esse cenário inverteu-se, com 44% (n=4) dos profissionais passando a concordar que conseguem manter o equilíbrio mesmo em situações difíceis. Esses dados indicam que, embora a demanda de trabalho permaneça alta, a intervenção fortaleceu a capacidade de regulação emocional e o enfrentamento dos profissionais.

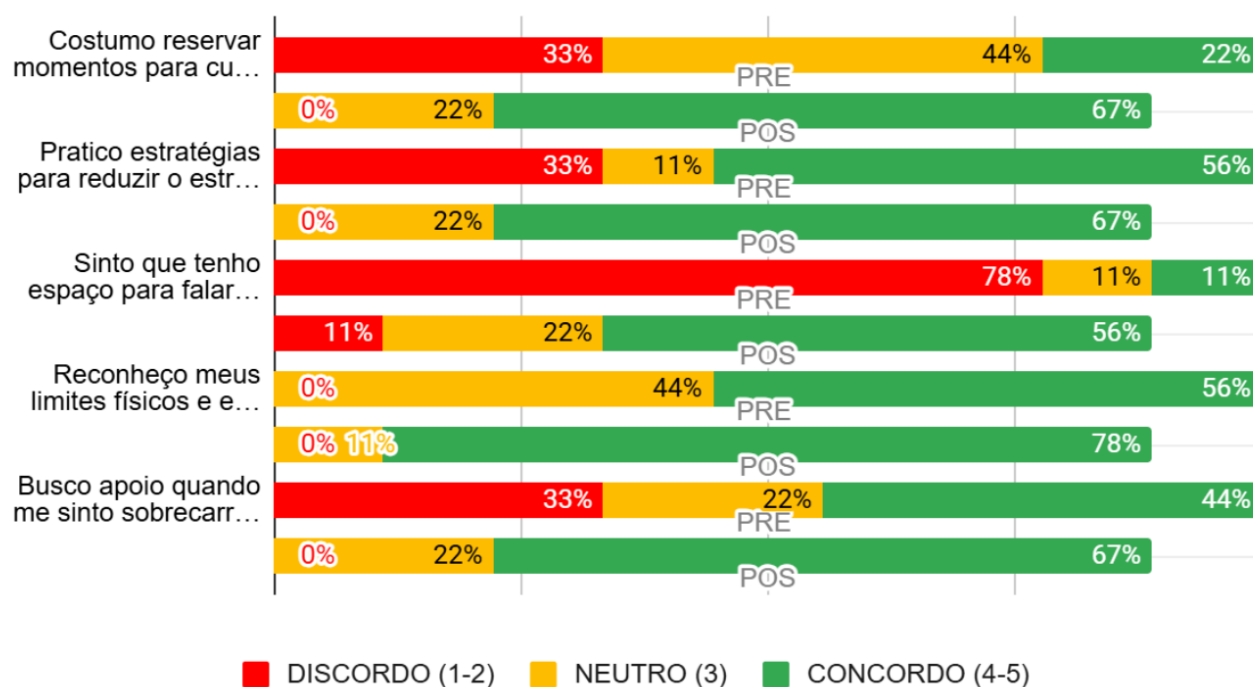
6.2 Dimensão práticas de autocuidado

Tabela 4. Afirmções pre-test e post-test práticas de autocuidado

Dimensão	Afirmação
Práticas de autocuidado	Costumo reservar momentos para cuidar da minha saúde emocional.
	Prático estratégias para reduzir o estresse (respiração, pausas, atividade física, etc.).
	Sinto que tenho espaço para falar sobre minhas dificuldades no ambiente de trabalho.
	Reconheço meus limites físicos e emocionais.
	Busco apoio quando me sinto sobrecarregado(a).

Fonte: dados do estudo

Figura 2. Resultados pre-test e post-test práticas de autocuidado



Fonte: dados do estudo

Quanto às Práticas de Autocuidado (Figura 2), os resultados do pré-teste revelaram um cenário de negligência com a saúde pessoal e isolamento institucional. Inicialmente, a maioria dos profissionais 78%, (n=7) discordava de ter espaço para expressar suas dificuldades no trabalho. Além disso, apenas 22% (n=2) afirmavam reservar momentos para cuidar da saúde emocional com frequência.

Após a intervenção, os dados do pós-teste indicam um fortalecimento significativo do autocuidado e do suporte coletivo. O item referente ao espaço de fala no trabalho apresentou a mudança mais expressiva: o índice de concordância saltou de 11% para 56% (n=5). Houve também uma consolidação no reconhecimento de limites e na busca por apoio, com 100% dos participantes situando-se entre as categorias 'Neutro' e 'Concordo' no pós-teste.

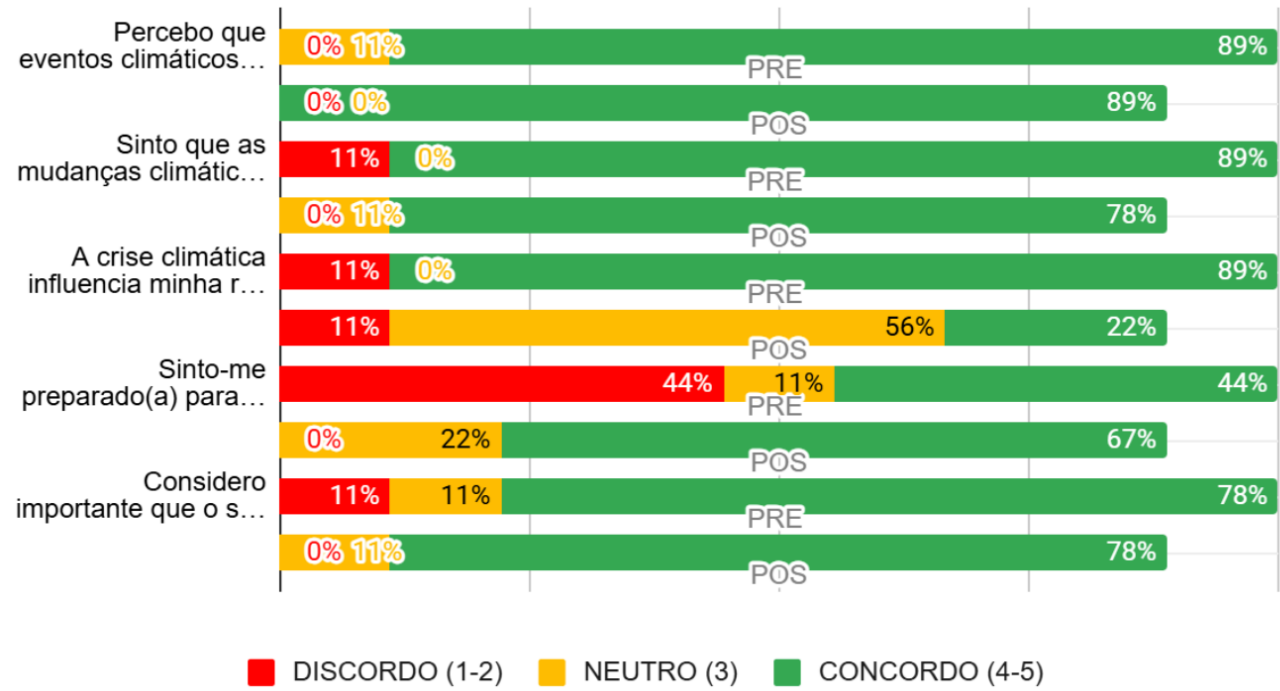
Esses resultados sugerem que o programa 'Cuidar de Quem Cuida' não apenas incentivou práticas individuais (como pausas e respiração), mas promoveu uma mudança na percepção do ambiente institucional, transformando-o em um espaço percebido como mais acolhedor e propício ao compartilhamento de vulnerabilidades.

6.3 Dimensão percepção dos impactos da crise climática

Tabela 5. Afirmações pre-test e post-test percepção dos impactos da crise climática

Dimensão	Afirmação
Percepção dos impactos da crise climática	Percebo que eventos climáticos extremos impactam a demanda no serviço de saúde.
	Sinto que as mudanças climáticas afetam a saúde da população que atendo.
	A crise climática influencia minha rotina de trabalho.
	Sinto-me preparado(a) para lidar com desafios relacionados à crise climática.
	Considero importante que o setor saúde participe ativamente da resposta à crise climática.

Figura 3. Resultados pre-test e post-test percepção dos impactos da crise climática



Fonte: dados do estudo

A dimensão sobre a Percepção dos impactos da crise climática (Figura 3) apresenta um dos resultados mais relevantes da intervenção. No pré-teste, os profissionais já demonstravam alta sensibilidade ao tema, com 89% (n=8) concordando que as mudanças climáticas afetam a saúde da população. Entretanto, essa percepção era acompanhada por uma nítida sensação de despreparo: 44% (n=4) dos

participantes discordavam estar preparados para lidar com os desafios gerados por eventos climáticos extremos.

Após a intervenção, observou-se uma mudança qualitativa na percepção de autoeficácia. O índice de profissionais que se sentem preparados para lidar com os desafios climáticos subiu para 67% (n=6). Outro dado de destaque foi a sensibilização emocional: no pós-teste, as respostas indicaram que os participantes passaram a reconhecer como a crise climática os afeta emocionalmente, sugerindo que o programa facilitou a conexão entre saúde mental e determinantes ambientais. Esses achados indicam que o projeto 'Cuidar de Quem Cuida' cumpriu um papel essencial de literacia climática, movendo o grupo de um estado de preocupação passiva para um estado de preparação ativa e engajamento profissional.

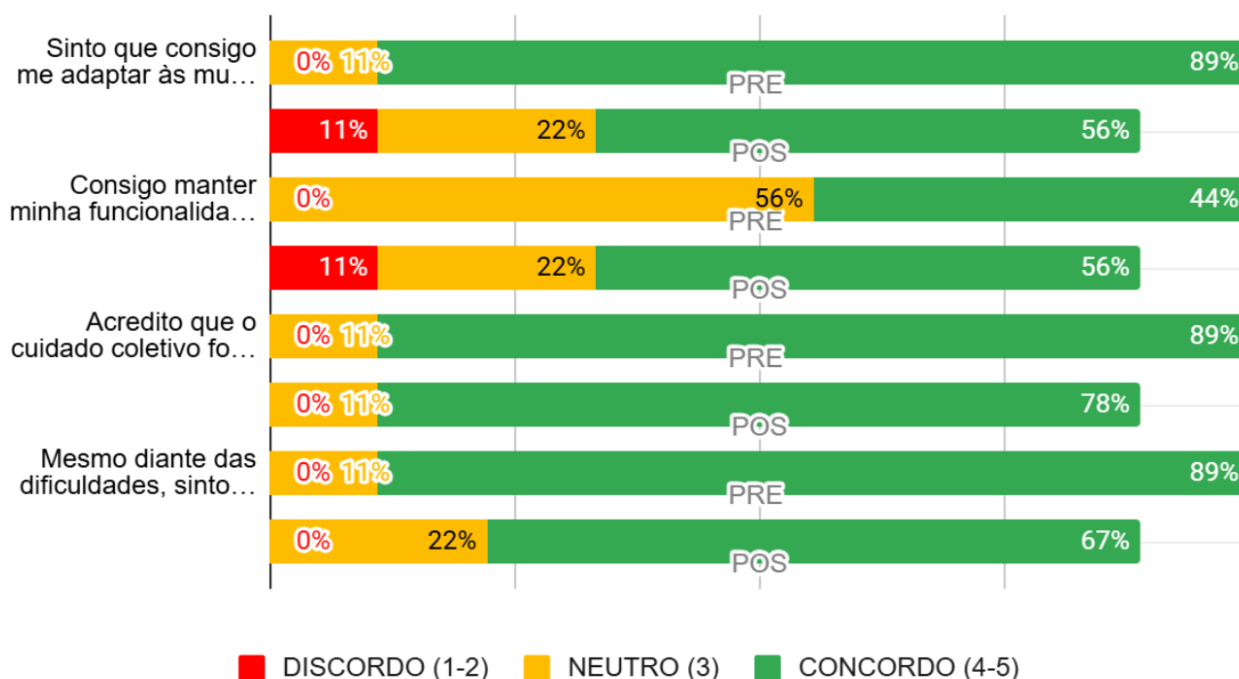
6.4 Dimensão resiliência

Tabela 6. Afirmações pre-test e post-test resiliência

Dimensão	Afirmação
Resiliência	Sinto que consigo me adaptar às mudanças no ambiente de trabalho.
	Consigo manter minha funcionalidade mesmo em períodos de alta demanda.
	Acredito que o cuidado coletivo fortalece a equipe.
	Sinto-me preparado(a) para lidar com desafios relacionados à crise climática.
	Mesmo diante das dificuldades, sinto que meu trabalho tem sentido.

Fonte: dados do estudo

Figura 4. Resultados pre-test e post-test resiliência



Fonte: dados do estudo

No que concerne à Resiliência (Figura 4), os resultados indicam que o grupo já possuía uma base sólida de adaptação, que foi consolidada após a intervenção. No pré-teste, destaca-se que 89% (n=8) dos participantes já acreditavam que o cuidado coletivo fortalece a equipe, evidenciando um sentido de união prévio.

No pós-teste, um achado relevante foi o fortalecimento da confiança diante de desafios, onde as categorias de 'Concordo' tornaram-se unânimes no pós-teste (100% entre neutro e concordo). Esses dados sugerem que a intervenção atuou como um fator de proteção, transformando a resiliência reativa (apenas 'aguentar' a carga) em uma resiliência proativa, baseada na confiança e no uso estratégico de métodos de enfrentamento, conforme discutido na literatura de psicologia positiva e saúde do trabalhador.

6.5 Análise qualitativa das respostas abertas

A análise qualitativa, realizada por meio de perguntas abertas, permitiu compreender as percepções subjetivas dos participantes e identificar os processos de mudança vivenciados durante a intervenção.

A triangulação desses relatos com os dados quantitativos fortalece a compreensão dos impactos do programa "Cuidar de Quem Cuida".

Percepções no Pré-teste: O cenário de exaustão

No momento inicial, as respostas descreveram um estado emocional crítico, marcado por um forte impacto na saúde mental e sentimentos de desamparo. O léxico utilizado pelos profissionais foi predominantemente negativo, destacando-se três núcleos temáticos:

- **Esgotamento e ansiedade:** As falas revelaram um nível severo de exaustão, com relatos como: "Muito estressada e super cansada", "Exausta, ansiosa e nesse momento precisando de medicamento para manter o equilíbrio" e "Me sinto sobrecarregada e ansiosa".
- **Desmotivação e injustiça:** O sofrimento ético no trabalho apareceu em frases curtas e diretas: "Desmotivado, injustiçado".
- **Dificuldade de regulação emocional:** A porosidade entre o trabalho e a vida pessoal foi evidenciada no relato: "Ainda estou em processo sobre o impacto que alguns casos que eu trato respingam na minha saúde emocional e estou aprendendo a lidar aos poucos".

Percepções no Pós-teste: Transformação e ferramentas de enfrentamento

Após a intervenção, os relatos indicaram uma mudança significativa na forma como os profissionais lidam com as demandas. As emoções de estresse deram lugar a sentimentos de maior controle e suporte:

- **A Força do Suporte Coletivo:** A importância de compartilhar dificuldades foi apontada como o principal fator de leveza: "Compartilhar pelo menos uma vez na semana com um determinado grupo o que te aflige e trocar experiências, tudo fica um pouco mais leve!" e "Ouvir várias experiências faz com que troquemos conhecimentos".
- **Desenvolvimento de estratégias de autocuidado:** Houve um aumento na consciência sobre limites e paciência: "Terei mais calma e pensarei mais antes de agir", "Ter paciência comigo mesma e respeitar os meus limites e sentimentos" e "Fazer pelo próximo o que gostaria que fizessem por mim... continuar tendo empatia por colegas".

- Fortalecimento da resiliência e autonomia: O programa promoveu uma mudança na percepção de autoeficácia: "Estou mais resiliente", "Estou leve" e "Percebo que só depende de mim, tudo está no interior".

6.6 Síntese dos achados qualitativos

Nos primeiros encontros, observou-se um clima defensivo e de pouca abertura, com um discurso centrado quase exclusivamente em queixas operacionais e burocráticas. À medida que as sessões avançaram, observamos uma transição para uma postura mais relaxada e uma escuta empática entre pares, onde o colega deixou de ser um estranho para se tornar um apoio.

Percebeu-se que o grupo passou de perceber os encontros como reunião de trabalho para transformá-los em um espaço de contratransferência segura, onde a expressão emocional coletiva permitiu que as angústias subjacentes saíssem à luz. Foi notável a evolução na recepção dos exercícios de manejo do estresse. Observamos a aplicação espontânea de técnicas de respiração e regulação emocional, demonstrando que as ferramentas se integraram à identidade profissional da equipe.

Em suma, os dados qualitativos corroboram os avanços observados nos gráficos estatísticos. A transição de um vocabulário de "exaustão" para um de "leveza e resiliência" sugere que a intervenção foi eficaz ao transformar o ambiente de trabalho em um espaço de segurança psicológica, proporcionando aos profissionais de saúde ferramentas práticas para o manejo do estresse e para a preservação de sua saúde emocional.

7 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções de profissionais de saúde em relação ao bem-estar emocional, práticas de autocuidado, resiliência e percepção da crise climática, antes e após a participação no programa “Cuidar de Quem Cuida”.

De modo geral, os resultados indicaram mudanças positivas em todas as dimensões analisadas, evidenciando o potencial da intervenção em promover maior autoconsciência, fortalecimento emocional e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento no contexto da Atenção Primária. No que se refere ao bem-estar emocional, os achados sugerem uma melhora na forma como os participantes processam e manejam as demandas emocionais do trabalho. Embora os níveis de

estresse e exaustão não tenham sido completamente eliminados, o que é compreensível em contextos de alta exigência psicossocial, observou-se uma ampliação na capacidade de regulação emocional. Estes resultados corroboram a literatura que aponta que espaços de escuta coletiva e intervenções voltadas ao cuidado emocional contribuem diretamente para a redução do estresse ocupacional e para a prevenção do burnout (Maslach & Leiter, 2008).

Quanto às práticas de autocuidado, os resultados evidenciaram uma das mudanças mais significativas do estudo. No pré-teste, verificou-se uma baixa frequência de comportamentos de autocuidado e dificuldades em priorizar o bem-estar pessoal; no pós-teste, houve um aumento na adoção dessas práticas e uma maior valorização do cuidado de si. Esses achados reforçam a importância de intervenções estruturadas que transponham o autocuidado de um conceito abstrato para uma prática concreta e integrada à rotina laboral, conforme preconizado pela Organização Mundial da Saúde (2023).

Os achados qualitativos ratificam os dados quantitativos. No pré-teste, os relatos foram marcados por exaustão, ansiedade e sobrecarga, confirmando o cenário de vulnerabilidade descrito na literatura. Em contrapartida, as narrativas pós-intervenção demonstraram uma mudança de conteúdo, com predominância de percepções positivas sobre a experiência, destacando sentimentos de "leveza", maior autoconsciência e a valorização do suporte mútuo. Tais relatos sugerem que o programa impactou não apenas a dimensão cognitiva, mas também as esferas emocionais e relacionais, fortalecendo os vínculos entre os participantes.

No que diz respeito à crise climática, os resultados indicaram que, embora já existisse um reconhecimento prévio sobre sua influência na saúde, houve um avanço importante no engajamento e no senso de responsabilidade após a intervenção. Esse movimento indica uma transição de uma percepção puramente cognitiva para um envolvimento prático e emocional, alinhando-se a estudos que destacam a urgência de integrar a dimensão psicossocial nas respostas do setor saúde às mudanças ambientais globais.

Sobre a resiliência, os participantes já apresentavam níveis moderados no pré-teste, especialmente no sentido atribuído ao trabalho. Contudo, após a intervenção, observou-se o fortalecimento de competências específicas, como a percepção de preparo para lidar com mudanças inesperadas e o aumento da confiança diante de desafios. Esses achados alinham-se à concepção de resiliência como

um processo dinâmico e passível de desenvolvimento através de suporte emocional e trocas coletivas (Southwick et al., 2014).

7.1 Limitações do estudo

Destaca-se o reduzido tamanho da amostra ($n=8$), a ausência de um grupo controle e a rotatividade de participantes entre as etapas de coleta. Além disso, a utilização de instrumentos com itens não idênticos entre os dois momentos limita a comparação estatística direta item a item; contudo, tal fator não compromete a análise das tendências gerais e a riqueza dos dados qualitativos obtidos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reiteram a relevância de iniciativas voltadas ao cuidado emocional e ao fortalecimento da resiliência entre profissionais da saúde, particularmente em contextos de sobrecarga laboral e agravamento da crise climática.

Evidencia-se que o programa “Cuidar de Quem Cuida” contribuiu para mudanças nas percepções individuais e para a consolidação de espaços de reflexão coletiva. Ressalta-se que o fortalecimento do autocuidado e da resiliência não deve ser compreendido como uma responsabilidade estritamente individual, mas como um processo que demanda apoio institucional e ambientes seguros de escuta.

Os resultados apontam para a necessidade premente de integrar a temática da crise climática no setor saúde, considerando suas dimensões emocionais e psicossociais. A sensibilização dos profissionais é fundamental para a construção de respostas resilientes e sustentáveis.

Por fim, recomenda-se a realização de novos estudos com amostras ampliadas e delineamentos metodológicos robustos. A continuidade e expansão de programas desta natureza são essenciais, pois cuidar de quem cuida deixa de ser uma proposta complementar para se tornar uma necessidade estratégica e ética para a sustentabilidade dos sistemas de saúde.

REFERÊNCIAS

- Cruz, T., Carvalho, A., da Silva, R. (2016). Reflexão do autocuidado entre os profissionais de enfermagem. *Revista Enfermagem Contemporânea*.
<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/566>
- Denyer, D. (2017). Organizational Resilience: A summary of academic evidence, business insights and potentially applicable practices. BSI and Cranfield School of Management.
<https://www.cranfield.ac.uk/som/case-studies/organizational-resilience-a-summary-of-academic-evidence-business-insights-and-new-thinking>
- Dos Santos, T. (2020). Falta de autocuidado com a saúde dos profissionais agentes comunitários de saúde. Universidade Federal de Minas Gerais.
<https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/9195d396-03fd-4b86-b69b-48f26aa1557b/content>
- Ferrer, L., Wallymahmed, A., Triandafilidis, Z., Barker, D. (2025). Professional quality of life is related to emotional intelligence, self-care, and work conditions in healthcare workers. *BMC Health Services Research*, 25,1381. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12913-025-13437-7>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). Metodologia de pesquisa (5ª ed.). McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Martínez, A. S., Gutiérrez, R. I. (2025). Impacto del estrés laboral en profesionales de la salud durante crisis sanitarias: un estudio comparativo. *Revista IberoCiencias*.
<https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/view/31>
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-05281-002.html>
- Nobre, C., Young, A., et al. (2011). Vulnerabilidades das megacidades brasileiras às mudanças climáticas: Região Metropolitana de São Paulo. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).
https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/relatorio-final/megacidades_RMSP.pdf
- Noor, A. M., Suryana, D., Kamarudin, E., et al. (2025). Compassion fatigue in helping professions: a scoping literature review. *BMC Psychology*, 13, Article 349. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01869-5>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Climate change and health. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health>
- Organização mundial da saúde. (2023) self-care for health and well-being
https://www.who.int/health-topics/self-care?utm_source#tab=tab_1
- Ortiz-Moreno, S., Giménez-Díez, D., Pastor-Méndez, A., Escobar-García, P., Gómez-Ibáñez, R., Aguayo-González, M. P., Maldonado-Alia, R., Watson-Badia, C. E. (2026). Mindfulness and self-care in

healthcare professionals: A qualitative metasynthesis. *Archives of Psychiatric Nursing*, 60, 152002. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883941725001736?via%3Dihub>

Soares JP, Lopes RH, Mendonça PBS, Silva CRDV, Rodrigues CCFM, Castro JL. Use of the Maslach Burnout Inventory Among Public Health Care Professionals: Scoping Review. (2023). Pubmed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37477960>

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 25338. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/ejpt.v5.25338>

Tesfaye, A.H., Prior, J. & McIntyre, E. Impact of climate change on health workers: a scoping review. (2025). *J Public Health (Berl.)* <https://doi.org/10.1007/s10389-025-02418-z>

White, H., & Sabarwal, S. (2014). Quasi-experimental design and methods. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Quasi-Experimental_Design_and_Methods_ENG.pdf

Capítulo 12



10.37423/260511009

O INVISÍVEL VISÍVEL: A URGÊNCIA DA CRECHE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Aline Sommerhalder

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Paolo Di Rienzo

Università degli Studi Roma Tre (Roma Tre)



INTRODUÇÃO

Este texto aborda um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada por meio de um acordo de cotutela e dupla diplomação entre uma universidade federal brasileira e uma universidade estatal italiana. O objetivo do estudo amplo foi analisar e discutir as concepções de profissionais da Educação Infantil – brasileiras e italianas – sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas em ambos os países. A pesquisa foi desenvolvida considerando essas duas realidades distintas, sob a premissa de que o objetivo não era realizar um estudo puramente comparativo, mas sim criar um espaço profícuo para o diálogo e a reflexão acerca do atendimento educacional à infância.

Dedicou-se especial atenção às especificidades da educação e do cuidado com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), segmento correspondente à creche na realidade brasileira. Entretanto, esse debate não secundariza a luta histórica pela integralidade da educação de 0 a 6 anos, tampouco a importância de um atendimento qualificado e coerente com as necessidades e especificidades das crianças ao longo de toda a primeira infância (0 a 6 anos). Para fins deste capítulo, o foco da discussão recai sobre os resultados levantados no contexto brasileiro, em especial no que tange à formação das participantes para a atuação na Educação Infantil e com crianças de até três anos de idade, especificamente.

De modo geral, a investigação se insere em um cenário historicamente recente de valorização e ressignificação dos espaços e das práticas de educação e cuidado na primeira infância. Esse movimento busca superar marcas históricas e sociais associadas a um perfil assistencialista, compensatório, higienista ou meramente propedêutico, possibilitando uma compreensão mais ampla dos diversos fatores que influenciam a qualidade do atendimento institucional – seja no âmbito da formação docente, das políticas públicas ou da sociedade. Cumpre notar que, ao se evidenciar o segmento creche, tais marcas de desvalorização social e profissional tornam-se ainda mais explícitas e latentes.

No Brasil, esse movimento de reconstrução tem contribuído decisivamente para um olhar mais sensível às especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas em contextos formais e coletivos de educação. Além de ampliar as perspectivas para a superação das rupturas entre os segmentos creche e pré-escola, esse processo tem permitido a consolidação de um campo singular de estudos, saberes e práticas que tomam a infância e suas reais necessidades como foco central. Diante desse cenário, após a apresentação de um panorama teórico que fundamenta o tema, este capítulo tem

como objetivo analisar, a partir de dados da referida pesquisa, como profissionais da Educação Infantil avaliam sua formação para atuarem nessa etapa educativa, bem como discutir o grau de visibilidade conferido às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas ao longo desse processo formativo.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRA E IMPORTANTE ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Compreender a Educação Infantil em sua totalidade exige o reconhecimento de sua trajetória de lutas, conquistas legais e afirmação identitária. Longe de se reduzir a um espaço de guarda ou transição, esta etapa consolida-se nas últimas décadas como o alicerce político e pedagógico da educação básica brasileira, legitimando o direito de bebês e crianças pequenas à educação e ao cuidado qualificados. Contudo, a inserção da Educação Infantil no ordenamento educacional oficial ainda tensiona heranças históricas e desvalorizações profissionais que repercutem diretamente nas práticas docentes. Assim, mapear os fundamentos que sustentam este segmento é indispensável para desvelar as complexidades que envolvem a docência com essa faixa etária, em especial no contexto da educação pública.

A definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), representou um marco divisório na história das políticas públicas e da pedagogia voltada à infância no Brasil. Essa transição legal e pedagógica não apenas tem permitido a superação do caráter assistencialista que historicamente marcou o atendimento à primeira infância, mas também exigiu a formulação de um campo epistemológico próprio, pautado na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Discutir essa etapa, portanto, implica problematizar como esses fundamentos normativos e teóricos se materializam no cotidiano das instituições, especialmente no segmento da creche, no qual as especificidades dos bebês e crianças menores demandam uma docência altamente qualificada e intencional.

Parte-se do pressuposto de que, para compreender a atuação profissional na Educação Infantil – e na creche, especificamente –, é necessário considerar uma multiplicidade de elementos, uma vez que ainda persiste certa indefinição sobre o significado identitário do ser professora¹ de bebês e crianças bem pequenas. Esse fator contribuiu, historicamente, para a desvalorização social e profissional, bem

¹ Tendo em vista que o grupo profissional atuante na creche é predominantemente composto por mulheres, se utilizará o termo “professoras”, no feminino.

como para a inferiorização dessas profissionais (Gobbato; Barbosa, 2017, Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017).

Para turmas dos bebês exige-se uma menor qualificação dos profissionais, sendo estes os menos remunerados em comparação com as outras etapas de ensino. A docência de bebês é desvalorizada porque ela acontece no cotidiano, em ações sutis como preparar o ambiente, organizar materiais, conversar com as crianças, ensiná-las a comer uma fruta e isto não é considerado como um resultado, um produto escolar (Gobbato; Barbosa, 2017, p. 32)

Pesquisas e práticas educacionais que visam romper com a invisibilidade dos bebês e de suas professoras em contextos escolares apresentam-se como um passo crucial nesse processo, dado que essa invisibilidade se manifesta tanto nos cursos de formação docente quanto nas propostas curriculares e nas políticas públicas. Trata-se, portanto, de uma dupla invisibilidade: macroestrutural, no âmbito das macropolíticas, e micro, pois se revela também no interior do campo das pedagogias da infância (Gobbato; Barbosa, 2017).

Como evidenciado, ao se considerar o contexto brasileiro sob uma perspectiva histórica, encontram-se elementos que justificam tais desafios. Em seu percurso marcado por iniciativas diversas e por um conjunto polimórfico de instituições e serviços, as creches e pré-escolas destinadas à população mais carente economicamente permaneceram, por muito tempo, à margem dos órgãos educacionais oficiais. Contudo, ao longo dos anos, suas inter-relações com o campo da educação se impuseram, pela própria natureza dessas instituições (Kuhlmann Jr., 2000). Atravessada por essas rupturas, diferenciações e por tendências assistencialistas, compensatórias e preparatórias, a Educação Infantil na atualidade configura-se como fruto dessa complexa construção social e histórica (Guimarães, 2017).

Nesse processo de consolidação de seu reconhecimento educacional e de uma cultura pedagógica específica (Bondioli; Mantovani, 1998; Gonzalez-Mena; Eyer, 2014; Goldschmied; Jackson, 2008), e com base no ordenamento normativo em vigor, assume-se a Educação Infantil como a primeira e fundamental etapa da Educação Básica. Ela se constitui como um direito dos bebês e crianças, visando o desenvolvimento integral (Brasil, 1996, 2009).

Como segmento dessa etapa, a creche configura-se como um serviço público cujo objetivo principal é cuidar e educar, de maneira indissociável, bebês e crianças bem pequenas, ou seja, bebês de três meses a três anos e 11 meses de idade. Essa atuação tem em vista a garantia de seus direitos humanos, sociais e educacionais, bem como a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento pleno e integrado (Brasil, 2009, 2017).

Para cumprir sua função social de indissociabilidade entre o cuidar e o educar com qualidade, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar às crianças o acesso à brincadeira, à atenção individualizada, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, além do direito à higiene, à saúde, a uma alimentação saudável, a relações afetivas seguras e ao respeito aos seus desejos e interesses. Deve-se, outrossim, assegurar o direito de desenvolverem a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão, bem como o acesso a espaços amplos e diversificados (Brasil, 2009).

Esses elementos explicitam a premência de uma formação consistente e de qualidade para a atuação na área, o que pressupõe o estudo e o aprofundamento de saberes teóricos e práticos que tragam visibilidade e valorizem as singularidades dessa etapa educativa e os conhecimentos docentes a ela concernentes.

Sabe-se que a exigência de formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, data da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Mesmo tendo deixado em aberto a possibilidade de atuação em exercício para os profissionais formados em nível médio (na modalidade Normal), essa legislação promoveu uma alteração determinante no perfil formativo docente. Tal marco legal impulsionou transformações profundas no âmbito da educação da infância, constituindo-se como um passo decisivo para a construção de um atendimento qualificado aos bebês e crianças. Porém,

[...] pesquisas sobre a formação em Pedagogia mostram que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ainda ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola no formato do Ensino Fundamental (Silva, 2003; Kishimoto, 2005; Gatti, Nunes, 2009; Gatti, Barretto, 2009). Muitas vezes, as disciplinas que abordam a educação das crianças de 0 a 5 anos não apresentam uma discussão atualizada sobre o assunto [...] (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018, p. 50).

Entende-se, com isso, que este segue sendo um desafio a ser enfrentado, uma vez que as referências aos temas da Educação Infantil, e ainda mais sobre a educação de 0 a 3 anos, permanecem ausentes em muitos dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia. Como consequência, os futuros professores e professoras continuam se formando sem conhecer de forma mais ampla e aprofundada a realidade das creches e da Educação Infantil de modo mais amplo e crítico (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017).

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A investigação da qual deriva este texto coloca-se no âmbito da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), tendo sido desenvolvida por meio de entrevistas com oito professoras de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do noroeste paulista. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2021. Devido ao cenário pandêmico da Covid-19, cujos índices ainda se mostravam alarmantes no Brasil naquele período, optou-se pela realização dos encontros em formato remoto, via plataforma Google Meet. As sessões foram realizadas individualmente, com duração média de duas horas e vinte minutos cada, e gravadas na íntegra mediante autorização², o que viabilizou a posterior transcrição e análise do material.

O instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro de questões fundamentais sobre a temática investigada, com o intuito de mobilizar a ação reflexiva e a produção de narrativas orais pelas participantes. Tais questões versavam sobre questões pessoais, trajetória escolar, formação e trajetória profissional das participantes, atuação na educação infantil; recursos e materiais; trabalho coletivo; relação com as famílias; especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas; e função social da educação infantil e da creche.

Pellicciari e Tinti (2008) apontam que a entrevista se constitui como um instrumento essencial e um dos mais recorrentes nas pesquisas qualitativas em educação, sobretudo por fundamentar-se em um elemento essencialmente humano: a linguagem e o diálogo. Configura-se, portanto, como uma conversa intencional que visa à captação de informações profundas sobre os sujeitos e o fenômeno investigado (Bogdan; Biklen, 1994).

O desenvolvimento das interlocuções aproximou-se de uma perspectiva narrativa, tomando como referência os aportes de Bruner (1997) ao valorizar a história, o pensamento e as experiências de cada docente. Essa relação dialógica e de escuta permite que as trajetórias sejam rememoradas e compartilhadas; ao narrar, as profissionais produzem sentidos sobre suas próprias vivências (Bruner, 1997), propiciando “uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (Duarte, 2004, p. 215).

O corpus gerado foi organizado e examinado com base na Análise de Conteúdo, considerando as contribuições de Laurence Bardin (Bardin, 1977), que a define como um conjunto de técnicas de análise

² Cumpre destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade de origem.

das comunicações voltadas a sistematizar o conteúdo de uma mensagem e desvelar seus significados subjacentes. Operacionalmente, os procedimentos envolveram as etapas de pré-análise, exploração do material, estabelecimento das unidades de registro e de contexto, codificação, categorização e o tratamento dos resultados.

A partir desse processo, os dados globais da pesquisa foram estruturados em quatro categorias temáticas. As reflexões propostas neste capítulo circunscrevem-se aos resultados da Categoria 1, intitulada “Formação profissional para a atuação na Educação Infantil”, a qual se desdobra em três eixos internos: 1. Fragilidade da formação inicial; 2. Cisão entre teoria e prática; e 3. Formação continuada e em contexto de trabalho.

O INVISÍVEL VISÍVEL E A URGÊNCIA DA CRECHE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nomear a docência na creche como um fenômeno marcado pelo "invisível" não é um mero recurso retórico, mas sim o reconhecimento de uma lacuna estrutural que historicamente marginaliza o trabalho pedagógico com os bebês e crianças menores. Embora a legislação brasileira assegure a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, os currículos da formação inicial de professores frequentemente operam sob um silenciamento, marginalizando as especificidades da primeiríssima infância na formação docente. Tornar essa realidade "visível", portanto, constitui-se como uma urgência política e epistemológica. É preciso desvelar como a ausência de discussões densas sobre o segmento de zero a três anos na graduação perpetua a desvalorização profissional e de que maneira os dados desta investigação apontam para a necessidade iminente de reconfigurar os saberes docentes na Educação Infantil.

Para refletir sobre tal problemática, partindo dos dados da pesquisa, o eixo “Fragilidade da formação inicial” evidenciou as lacunas existentes no que tange ao acesso a conteúdos e discussões específicas voltadas à atuação na Educação Infantil, bem como a consequente invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas ao longo desse processo formativo.

No que se refere ao perfil das participantes da pesquisa, a maioria possui graduação em Pedagogia; duas delas apresentam formação em outras áreas do conhecimento (Educação Física e Ciências Biológicas) e duas também possuem formação em nível médio, na modalidade Magistério. Entre as docentes investigadas, apenas uma realizou o curso de Pedagogia em uma universidade pública.

Ao serem questionadas sobre a presença de disciplinas e conteúdos específicos dedicados à Educação Infantil em seus respectivos cursos de formação inicial, o cenário de fragilidade tornou-se evidente: das oito participantes, cinco afirmaram não terem tido acesso a essas discussões durante a graduação.

De educação infantil eu acredito que não, não me recordo dessa matéria, não. Eu lembro que a gente teve educação inclusiva, gestão, educação, eles falavam educação especial, que até a gente aprendeu libras, tem um pouco braille, mas em específico assim educação infantil, não me recordo, acredito que não (Helena, 28 de julho de 2021).

Parte das profissionais apontaram que tiveram alguns conteúdos. Para além das questões específicas sobre a realização do estágio em creche e pré-escola, não foi possível depreender a forma exata de desenvolvimento desses conteúdos – se faziam parte de projetos de prática de ensino e estágio, dentro de disciplinas teóricas obrigatórias ou optativas, de projetos de extensão, por exemplo.

A gente tinha prática infantil, mas era muito voltado assim, para confecção de brinquedos, sabe, confecção de material pedagógico, essas coisas, livros pedagógicos, de popup, essas coisas que a gente fazia na aula prática (Cecília, 05 de julho de 2021).

Esse resultado revela que a reestruturação prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia³ (DCNP) de 2006 (Brasil, 2006) não reverberou nas instituições de ensino superior com a abrangência e a tempestividade necessárias, deixando lacunas importantes na formação dos futuros docentes. Ao analisarem uma ampla gama de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, Pimenta et al. (2017, p. 26) já apontavam a tendência de “focar a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior”.

Para além da ausência quantitativa de disciplinas, cabe problematizar o teor das abordagens citadas pelas participantes. A narrativa de Cecília, por exemplo, ilustra essa questão ao relacionar a docência com as crianças menores a propostas restritas de confecção de materiais e brinquedos. Essa perspectiva, além de reforçar estereótipos históricos, implica uma redução e simplificação do trabalho exigente e complexo que caracteriza a docência com os bebês e crianças bem pequenas, o qual demanda a articulação indissociável de saberes teóricos e práticos acerca do cuidar e do educar,

³ De acordo com as DCN. “[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, p. 2).

somados a formação docente mais ampla, com conteúdos de fundamentos da educação e acerca do desenvolvimento infantil, por exemplo.

Essa fragilidade formativa torna-se ainda mais profunda quando se afunila a discussão para a faixa etária de zero a três anos, ou seja, o segmento creche. Ao focalizarem a atuação na creche, a grande maioria das professoras indicou a completa invisibilidade desse campo em suas trajetórias de formação inicial, evidenciando o distanciamento entre as diretrizes formativas e as reais demandas do chão da escola.

Pesquisadora: Na sua formação no magistério e no curso de licenciatura, você não se lembra de ter tido, por exemplo, disciplinas, discussões ou estudos sobre os bebês na educação infantil?

Maria Vitória: Não. Em nenhum dos dois, em nenhum dos dois teve nada sobre educação de 0 a 3 (Maria Vitória, 14 de julho de 2021).

Pesquisadora: [...] você se lembra de ter alguma coisa específica sobre os bebês na graduação? Sobre os bebês dentro da educação infantil, mesmo que não uma disciplina específica.

Helena: Não (Helena, 28 de julho de 2021).

É possível inferir que essa invisibilidade implica uma séria problemática para as profissionais da Educação Infantil, que ingressam nesse contexto sem uma base teórica sólida. Essa lacuna pode gerar sentimentos de temor e insegurança, culminando em uma prática pedagógica apartada dos estudos e conhecimentos científicos produzidos na área. Configura-se, assim, o risco de a docente pautar sua atuação exclusivamente na própria experiência escolar vivida como estudante ou, ainda, em experiências maternas e domésticas – sem a necessária análise reflexiva –, o que pode recair na reprodução acrítica da rotina cotidiana, destituída de teorização e intencionalidade. A fala de Lua ilustra esse cenário ao apontar que a ausência de conteúdos específicos sobre os bebês em sua graduação a levou a rejeitar o trabalho com essa faixa etária, justificando que não saberia “o que fazer”.

Diante desse perfil de formação generalista, Pimenta et al. (2017, p. 18) advertem que o amplo espectro formativo acabou por comprometer “a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. Essa abrangência excessiva dificulta uma preparação mais densa, que permita tanto o domínio das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar quanto a apropriação das especificidades do cuidar e do educar bebês e crianças bem pequenas. Com isso, torna-se imperativo que os cursos capacitem os futuros docentes a identificar quem são esses sujeitos históricos e de direitos, bem como a compreender como eles aprendem e se desenvolvem (Pimenta et al., 2017).

A exceção a esse panorama de fragilidade manifesta-se na narrativa da professora Lorena – única participante diplomada por uma universidade pública –, que afirmou ter cursado disciplinas voltadas tanto à Educação Infantil quanto às especificidades da creche. Segundo a docente, esses componentes curriculares foram determinantes para que ela passasse a enxergar o bebê sob uma perspectiva ampliada, descentrada do viés puramente assistencial.

Nossa, ajudaram muito, porque assim a gente aprende a olhar o bebê com um outro olhar [...] ali com os subsídios que eu tive na faculdade, mais ainda, porque aí você amplia o olhar não só para criança, mas pro espaço, para o outro ser humano que vai trabalhar com você né, seus parceiros de trabalho. É um conjunto, a questão da alimentação, a questão física, da troca do vestuário e do ritual do banho, dos cuidados físicos mesmo né, também me ajudou muito nessa questão na faculdade (Lorena, 22 de julho de 2021).

Ainda no escopo da formação inicial, outro elemento destacado pelas profissionais foi a contribuição das experiências de estágio supervisionado. As professoras que vivenciaram o estágio na Educação Infantil o caracterizaram como uma oportunidade singular de aproximação com a realidade escolar e com a prática profissional. Esse contato direto com as dinâmicas institucionais, com as crianças e com as professoras regentes permitiu-lhes identificar as potências e os desafios do cotidiano pedagógico.

Sim, ajudou bastante, foi muito bom. Os estágios, eu lembro, a gente poder ir até escola, sabe, ver como que funcionava e ter contato ali com os professores, com as crianças, foi muito bacana (Bárbara, 13 de julho de 2021).

Sim, ajudou. Eu fiz nos dois e eu tive o privilégio de fazer o do infantil, na creche, em uma creche que hoje é gerida por uma ex-professora de CCI. Então ela também levou essa visão mais ampliada pra uma creche aqui no [nome do bairro], uma creche de crianças muito pobres [...] Então a gente vê que é possível, não tudo, lógico que não, porque os recursos materiais limitam sim, mas é possível você já ter uma visão diferente da criança e ela passava isso pras professoras dela (Lorena, 22 de julho de 2021).

De acordo com as DCNP (Brasil, 2006), o estágio curricular objetiva assegurar aos futuros docentes a “experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares”, de modo a ampliar e fortalecer “atitudes éticas, conhecimentos e competências” (Brasil, 2006, p. 5). A importância atribuída ao estágio pelas profissionais vai ao encontro dessa premissa legal, revelando-se como uma oportunidade de vivenciar, na tessitura da prática, aquilo que foi discutido teoricamente no âmbito universitário.

Corroborando outras pesquisas da área, a experiência de habitar o espaço escolar em uma posição de proximidade com o fazer docente mostra-se altamente significativa, pois favorece a constituição dos primeiros saberes experienciais (Tardif, 2014) da profissão. Algumas participantes, inclusive, avaliaram de forma muito positiva sua formação prévia no Magistério (nível médio) justamente devido à intensa

imersão no cotidiano escolar que essa modalidade proporcionava. Contudo, cumpre notar que essa valorização exacerbada dos estágios tende a se alinhar a uma lógica pragmática que superestima a prática em detrimento da teoria.

Desse modo, embora o estágio seja reconhecido pelas profissionais como uma experiência formativa indispensável, o que emerge dos dados globais é um diagnóstico preocupante: de maneira geral, as docentes avaliaram que a formação inicial não contribuiu – ou contribuiu muito pouco – para o trabalho pedagógico que realizam cotidianamente. Evidencia-se, assim, uma percepção generalizada de que os conteúdos acadêmicos estudados na graduação foram insuficientes para subsidiar, de forma efetiva, suas atuações como professoras de Educação Infantil.

Pesquisadora: Olhando para a sua formação, para o seu curso de pedagogia, você acha que ele te formou para o trabalho que você faz hoje?

Gabriela: Não (Gabriela, 18 de agosto de 2021).

Lua: Não me formou (Lua, 05 de julho de 2021).

Cecília: Prático? Não (risos). Não, vish é outra vida, é outra coisa, não tem nada a ver, eu falo que até assim, a parte do planejar, nossa, ficou muito... é muito pouco assim, sabe? Eu não, não... quando você entra mesmo ali no dia a dia, você vê e você fala “Gente, eu não sei nada” (Cecília, 05 de julho de 2021).

A realidade encontrada pelas professoras parece tensionar saberes e expectativas em relação à profissão, processo que se agrava pela visão dicotomizada entre a teoria estudada na universidade e a prática vivenciada na escola. Esse resultado vai ao encontro das formulações de Tardif (2014, p. 51) ao apontar que os docentes enfrentam um “choque da dura realidade” ao ingressarem no ambiente de trabalho. Esse impacto escancara os “limites de seus saberes pedagógicos”, fazendo com que os profissionais mobilizem, muitas vezes, as concepções e saberes oriundos de suas próprias histórias de vida.

Abre-se espaço, assim, para uma série de reflexões que sugerem que as profissionais talvez não consigam relacionar os estudos acadêmicos à docência com os bebês e as crianças menores, assumindo a própria prática como a fonte primordial de seus saberes – a qual nem sempre é alvo de reflexões fundamentadas nas teorias contemporâneas do campo educacional. Tal constatação corrobora outras pesquisas que indicam que, na docência com bebês, frequentemente prevalecem saberes baseados em experiências domésticas e maternas, em detrimento da contribuição daqueles conhecimentos específicos que deveriam ser estruturados nos cursos de graduação (Carvalho; Radomski, 2017; Dagnoni, 2011).

Esse panorama articula-se diretamente ao segundo eixo, que aprofunda a percepção das profissionais sobre a escassa contribuição de suas formações iniciais para a prática cotidiana na Educação Infantil. Sob a ótica das participantes, a formação universitária não dialoga com a realidade concreta, o que leva as professoras a significarem a prática como um elemento muito mais importante e decisivo para o exercício profissional.

Não. Porque quando a gente faz as coisas na teoria, é uma coisa totalmente diferente do que a gente realmente vivencia, [...] o curso de pedagogia, ele deu uma certa luz, mas se hoje você me perguntar, você aprendeu mais como? Foi na prática (Gabriela, 18 de julho de 2021).

Mas a maior dificuldade que eu tive mesmo é conciliar, porque o que que acontece, você chega lá, é muito diferente a prática e você acha que você está fazendo tudo errado, porque no papel é tudo muito bonito, né? (Cecília, 05 de julho de 2021).

Como se pode observar, as profissionais avaliaram que o cotidiano da prática é “totalmente diferente” daquilo que é preconizado pelas teorias ao longo da formação inicial. Embora tenham reconhecido alguma contribuição do conhecimento teórico, a imersão no contexto escolar emergiu como a fonte principal de seus saberes (Tardif, 2014), os quais acabam por se construir, muitas vezes, de forma cindida em relação aos estudos desenvolvidos durante a formação inicial para a docência.

A ausência de reconhecimento da práxis – isto é, a dificuldade em articular dialeticamente os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia com as múltiplas realidades encontradas no chão das escolas – manifestou-se com grande frequência nas narrativas das docentes participantes. Essa fragmentação constituiu-se, inclusive, como o argumento central para a avaliação pouco valorativa que elas atribuíram aos seus cursos de formação inicial.

[...] tem uma bagagem muito grande teórica, não deixa de ser, mas eu vejo assim muito conteudista, mas assim eu falo, eu falo assim “Ah, você pegou isso da faculdade e usa na prática?”. Eu falo que as formações aí da SME ajudam bem mais, viu? (risos) (Bárbara, 13 de julho de 2021).

Os dados revelam que a formação inicial foi percebida pelas participantes como conteudista e descolada da realidade da atuação profissional. Essa relação dicotômica entre teoria e prática apresentou-se como um elemento determinante na constituição identitária das professoras entrevistadas. Boff e Bahia (2021, p. 811) reiteram essa problemática ao destacarem que a “centralidade que a prática docente assume nas discursividades que constituem a docência contemporânea indica que a dicotomia teoria-prática é produtiva nesse campo”, o que acaba por “potencializar uma relação desconexa entre universidade e escola”.

Nessa relação frágil, observa-se uma cisão estrutural que se fundamenta em uma racionalidade técnica. Esta, em vez de integrar ou articular dialeticamente as duas dimensões, coloca-as de forma polarizada e hierarquizada, separando o pensamento da ação, o corpo da mente, vistos como binômios de impossível conciliação (Boff; Bahia, 2021). Sob a perspectiva dos saberes docentes, os resultados da investigação confirmam a tese de que os saberes experienciais são assumidos pelos professores como o núcleo vital de sua atuação, sobrepondo-se, em detrimento da teoria, aos saberes advindos de outras fontes de aquisição, como os cursos de graduação (Tardif, 2014).

Como fechamento dessa categoria, a fala da professora Bárbara – “Eu falo que as formações aí da SME ajudam bem mais, viu?” – introduz os resultados presentes no terceiro eixo, que aborda a formação continuada e em contexto de trabalho. A maior articulação com o cotidiano escolar e o impacto das ações formativas em serviço foram destacados pela maioria das participantes como oportunidades fundamentais de desenvolvimento profissional. Esse panorama emerge dos dados como uma fonte significativa de conhecimentos para a transformação e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

E aí, quando eu entrei no berçário em Rio Preto, aí tudo mudou mesmo, né? Que aí começamos a fazer as melecas, até então, a formação também era somente com os maternais, no começo foi só com as etapas, depois que foi colocando o 0 a 3 nas formações, né? E isso abriu bastante horizonte pra gente né, mais ideias pra trabalhar, muito mais a parte das vivências das crianças, dos sentidos. Então, mudou muito a minha prática de lá para cá (Maria Vitória, 14 de julho de 2021).

Como é possível observar pelas narrativas, essa formação foi entendida pelas professoras como uma oportunidade de acessar novos conhecimentos e ideias para o trabalho junto aos bebês e crianças, contribuindo de modo significativo com a sua prática, principalmente no início da atuação.

Reitera-se a importância da formação permanente e de projetos formativos como o proposto pelo município em questão, evidenciando seu potencial mobilizador e transformador dos saberes e das práticas docentes. Contudo, cabe questionar também o que tem sido efetivamente valorizado pelas profissionais nessas instâncias, visto que as narrativas revelaram um acentuado valor atribuído a um saber de caráter instrumental. Esse viés manifesta-se, por exemplo, na ênfase dada a oficinas práticas – como a confecção de massinhas para brincadeiras com os bebês, propostas de bandejas de experimentação e técnicas do jogo heurístico –, em detrimento de uma formação teórica e conceitual mais ampla. Problematisa-se, assim, a ausência de um processo reflexivo que sustente os conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento integral na primeira infância, bem como

de uma didática docente que atenda às especificidades educacionais desse período do desenvolvimento humano.

Sob a perspectiva da formação permanente, emergiu dos dados a centralidade do contexto de trabalho, das interações entre pares e da equipe gestora para a atuação das profissionais da Educação Infantil. Os resultados indicaram a relevância do aprendizado partilhado com colegas mais experientes e com a coordenação pedagógica. As participantes destacaram o acolhimento, a parceria e o apoio institucional recebidos em seus cotidianos, elementos que se configuram como eixos estruturantes para a constituição de suas identidades profissionais.

[...] graças a Deus, quando eu entrei, eu tive um ótimo coordenador e as professoras me acolheram muito e eu tive ótimas companheiras, de Berçário, Maternal I, me ajudaram muito sabe? Então eu errei bastante, mas se não fosse por eles... (Cecília, 05 de julho de 2021).

Aí é no cotidiano, aí entra muito a questão dos professores mais velhos, mais experientes né, às vezes não mais velhos, mas mais experientes que você, que vão dando as dicas, que... aí você vai observando boas práticas também né, observando o que você pode aproveitar e o que você também não deve fazer, né? (Lorena, 22 de julho de 2021).

Nono (2011) discute o impacto e o papel da instituição escolar na formação docente, principalmente em seus anos iniciais de atuação profissional, o que denomina como “comunidade de aprendizagem”. Esse conceito reflete um coletivo no qual as professoras têm a oportunidade de trabalhar, aprender entre pares e receber suporte e orientação da gestão, constituindo-se como uma importante fonte de apoio e partilha de ideias. Os resultados da investigação corroboram esse entendimento, uma vez que tal aspecto foi reiterado pelas narrativas das participantes, as quais destacaram a relevância de interagir com colegas mais experientes, de observá-los em suas práticas e de aprender por meio do diálogo e da observação cotidiana no espaço da escola.

Assim, a escola como espaço coletivo de trabalho mostra-se potente para a reflexão e a discussão da prática pedagógica das professoras nos diferentes momentos de suas carreiras profissionais – e, “portanto, para a explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas”. Esse movimento constitui-se como fundamental, pois institui um “espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes” (Nono, 2011, p. 37).

Nesse horizonte, entende-se como determinante a atuação do coordenador pedagógico, responsável pela formação contínua em contexto de atuação. Cabe a esse profissional acompanhar as experiências cotidianas, oferecer recursos e instrumentos para o planejamento e para a reflexão pedagógica,

promover espaços de trocas entre pares e oportunizar momentos de estudo. O coordenador coloca-se, fundamentalmente, como um mediador do desenvolvimento docente – englobando suas competências, saberes, saber-fazer e saber-ser –, sob uma perspectiva de construção permanente de sentido e de autoria sobre a docência. Essa formação, em sua essência, deve constituir-se como um espaço de pesquisa e reflexão ativa, promovendo um movimento constante de integração entre teoria e prática.

Como último tema analítico desse eixo, observa-se que todas as participantes haviam cursado pós-graduação lato sensu (especialização) — algumas delas, inclusive, realizaram dois ou três cursos —, quase em sua totalidade obtidos em instituições privadas de ensino superior. Entretanto, das oito professoras, seis avaliaram que esses cursos não contribuíram — ou contribuíram muito pouco — para a atuação profissional. As docentes apontaram que tais formações não agregaram novos saberes à sua práxis, denunciando a baixa qualidade dos conteúdos ofertados e o formato da Educação a Distância (EaD) como ineficaz para o processo de aprendizagem.

Ah, dá até vergonha de falar né, porque fiz, mas... não, não ponho nem no currículo, foi só pra pegar aqueles pontos. Não aprendi nada, ao final do curso, mandei um e-mail falando dos erros de português. [...] Então, eu fiz 255 uma pós em educação inclusiva, vergonhosa, as outras eu nem lembro falar a verdade. Fiz três, nenhuma prestou pra nada. Não, sem brincadeira, a coisa é tão ruim que a gente esquece até o que foi, eu só lembro dessa da educação inclusiva. Então é isso, fiz pós, fiz, mas não fiz (Lorena, 22 de julho de 2021).

A literatura especializada discute a grande difusão da pós-graduação lato sensu no Brasil, crescimento que carrega consigo tanto potencialidades quanto uma série de dilemas estruturais. Fonseca e Fonseca (2016) apontam que esse movimento sofre forte influência do processo de globalização e da permanente necessidade de capacitação técnico-profissional dele decorrente. Os autores advertem que essa modalidade formativa não deveria se restringir a uma “dimensão pragmática de preparação direta para o trabalho ou para ascensão na carreira, como vem sendo costumeiramente compreendido pelo senso comum” (Fonseca; Fonseca, 2016, p. 153).

Contraditoriamente, os dados da pesquisa revelaram que o interesse das participantes nessa modalidade de formação vincula-se estritamente à sua função de permitir a progressão na carreira docente, e não como uma real possibilidade de qualificação e especialização profissional.

[...] a pós mesmo foi mais para, vamos se dizer, conta lá que eu tenho o diploma, porque... então, assim, o que acontece? É uma coisa, a gente não leva a fundo as formações de professores, geralmente não consegue embarcar isso daí. Então, por exemplo, eu tenho uma especialização? Eu tenho. Pra que ela te serve? Hoje, pra nada (Lua, 05 de julho de 2021).

Sabe por que não? Porque é assim, quando a gente faz uma pós, eu fiz essa pós logo que eu entrei na prefeitura, que foi em 2011, 2010, por aí, quando a gente faz essas pós-graduação, o que que eu sinto assim, no ensino EAD, vem apostila para você ler e responder, só que não acrescenta muito [...] (Gabriela, 18 de agosto de 2021).

Pesquisas sobre essa modalidade de formação continuada no Brasil apontam para a urgente necessidade de regulamentação, acompanhamento e fiscalização que assegurem a qualidade das instituições e dos cursos oferecidos. Esse cenário torna-se ainda mais premente dado o crescimento constante desse mercado formativo, muitas vezes liderado por instituições que desconsideram critérios mínimos de oferta para a garantia do rigor acadêmico (Pilatti, 2006).

Salvo raras exceções, os resultados apontam para a problemática da formação docente convertida em mercadoria, na qual o elemento de maior relevância passa a ser o diploma ou a certificação, cujo valor reside puramente na obtenção de pontuações para a progressão funcional. Esse cenário se retroalimenta à medida que as profissionais são estimuladas a buscar esse tipo de formação – frequentemente precária e aligeirada – para evoluírem em seus planos de carreira, enquanto instituições privadas mercantilizadas aproveitam-se dessa demanda para ofertar cursos de baixa qualidade acadêmica.

Os dados evidenciam, assim, o investimento das professoras em um percurso que, contraditoriamente, esvazia-se de seu viés formativo genuíno. Trata-se de uma experiência avaliada por elas mesmas como pouco ou nada contributiva para a práxis pedagógica, mas que, paradoxalmente, parece consolidar-se como parte da cultura institucional do município investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e temáticas abordados neste texto, destaca-se a persistente ausência de discussões e conteúdos – tanto teóricos quanto práticos – voltados à atuação na Educação Infantil na formação docente. Esse cenário de invisibilidade mostra-se ainda mais acentuado quando o foco recai sobre as especificidades do trabalho pedagógico com os bebês e crianças bem pequenas na creche. Embora parte das profissionais tenha indicado as experiências de estágio supervisionado como fontes significativas de aprendizagem, identifica-se que, de modo geral, as professoras avaliaram suas formações iniciais como insuficientes e pouco contributivas para o exercício profissional. Esse diagnóstico justifica-se não apenas pela escassez de estudos específicos sobre a primeira infância ao longo da graduação, mas também por uma acentuada visão dicotômica entre teoria e prática, fator

que obstaculiza a articulação dialética entre os saberes acadêmicos e a realidade concreta do trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

As análises engendradas ao longo deste capítulo evidenciam a urgência na construção de processos de formação inicial mais consistentes no campo da docência com a primeira infância, hoje consolidada como a primeira e importante etapa da Educação Básica. Torna-se imperativo estruturar currículos que priorizem o estudo e o aprofundamento dos fundamentos teóricos e práticos da atuação docente, bem como das especificidades do trabalho com os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas. Desse modo, busca-se formar profissionais aptos a atuarem de forma intencional e competente, tendo em vista o pleno desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças, além de contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas, capazes de contemplar e valorizar as singularidades dessa etapa educativa.

Para tanto, faz-se necessário repensar o lugar ocupado pela Educação Infantil nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia e também na formação continuada, fomentando ambientes formativos ricos em reflexão teórica e comprometidos com a indissociabilidade entre o pensar e o fazer docente, bem como entre o cuidar e o educar. Esse horizonte permanece como um desafio premente a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior, dado que os conhecimentos científicos sobre a creche continuam marginais em muitos projetos pedagógicos de curso. Como consequência direta – e de forma corroborada pelos achados da pesquisa ora apresentada –, os futuros professores e professoras seguem ingressando nas escolas e sistemas de ensino sem conhecer de maneira ampla, aprofundada e crítica a complexa realidade que envolve o cotidiano dessas instituições.

Os caminhos investigativos trilhados neste capítulo revelam que a consolidação da Educação Infantil como primeira e crucial etapa da Educação Básica ainda esbarra em severos nós formativos que reverberam diretamente na identidade e na práxis das profissionais. Desvelar esses paradoxos não significa desacreditar a formação, mas, pelo contrário, deve subsidiar o anúncio pela urgência de políticas públicas e de novos olhares para o desenvolvimento profissional na área. Trata-se de superar a racionalidade técnica e puramente instrumental, garantindo aos profissionais que atuam na Educação Infantil o direito a uma formação intelectual densa, referenciada e indissociável da realidade social e pedagógica da qual farão parte.

Em suma, sob a égide do título “O invisível visível: a urgência da creche na formação docente para a garantia de uma educação infantil de qualidade”, os diálogos confluem para a premissa de que a

qualidade da Educação Infantil ofertada aos bebês e crianças depende, também, da superação de sua marginalidade na formação docente. Tornar essa realidade visível exige romper o silenciamento histórico que reduz o trabalho com os bebês a uma dimensão meramente assistencialista, reconhecendo-o como um campo epistemológico complexo, de profunda intencionalidade e de grande impacto na formação humana. Romper com essa invisibilidade estrutural, portanto, é um imperativo ético, político e humano no caminho para uma Educação Infantil verdadeiramente democrática e de qualidade, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E A DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA*. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810–825, 2025. DOI: 10.5216/ia.v46i2.65148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65148>. Acesso em: 25 maio. 2026.
- BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos*. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 maio. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado n. 20, de 09 de abril de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2026.
- BRUNER, Jerome. *Ato de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. *Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche*. *Série-Estudos -Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S. l.], v. 22, n. 44, p. 41–59, 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1015>. Acesso em: 25 maio 2026.
- DAGNONI, Ana Paula R. *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2011.
- DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 25 maio 2026.
- FONSECA; Marília. FONSECA, Dirce Mendes da. *A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/G9mvKqYGhR7RyDHJyQbqbYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio. 2026.

GOBBATO, Carolina. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289> . Acesso em 25 maio 2026.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. O cuidado com bebês na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9ª ed., Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf> . Acesso em: 25 maio 2026.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 26 maio 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e professoras iniciantes. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/828cdcc3-f0c9-496c-98b9-f73c3fb49a1d> . Acesso em: 26 maio 2026.

PELLICCIARI, Giovanni; TINTI, Giancarlo. *Tecniche di ricerca sociale*. 17ª ed., Milano: FrancoAngeli, 2008.

PILATTI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? *Revista Brasileira de Pós-graduação*. Brasília, v. 3, n. 5, jun. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 maio 2026.

TARDIF, Maurice. Trabalho docente e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial.

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória ES, ,v.20, n.47, p. 46-67, jan/jul 2018.
Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>. Acesso em: 25 maio 2026.

Capítulo 13



10.37423/260511013

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO E GESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA”

Danielli Cristina Granado Romero

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Arlete Maria Francisco

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Encarnita Salas Martin

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Solange Moura Lima de Aragão

Universidade Estadual Paulista – UNESP



1 INTRODUÇÃO

O conceito de sustentabilidade fundamenta-se nos princípios do desenvolvimento sustentável preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU), os quais estão amparados em marcos históricos fundamentais como: a publicação de Rachel Carson, *Silent Spring*, em 1962, denunciando os impactos dos agrotóxicos; a atuação do Clube de Roma e a publicação *The Limits to Growth*; o fortalecimento dos movimentos ambientalistas nas décadas de 1960 e 1970; os debates sobre conservação da natureza e poluição industrial em diversos países, no mesmo período; e as discussões amplificadas na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972 (Barbieri, 2007; 2020).

Houve importantes desdobramentos desse evento histórico, que representou a institucionalização da temática ambiental no cenário internacional e impulsionou o debate contemporâneo: a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), anos mais tarde, em 1983. Essa Comissão foi responsável por aprofundar o debate em busca de alternativas ao modelo de crescimento econômico (Organização das Nações Unidas, 2020).

O trabalho da Comissão, em parceria com movimentos ambientalistas, resultou na publicação do Relatório *Nosso Futuro Comum*, em 1987, também conhecido como Relatório Brundtland. O documento consolidou o conceito de desenvolvimento sustentável como aquele que atende às necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem as suas próprias necessidades (Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p. 2). Além disso, pressupõe a articulação equilibrada entre as dimensões ambiental, social e econômica para orientar a adoção de práticas voltadas ao uso racional dos recursos naturais, à conservação da biodiversidade e à mitigação das mudanças climáticas. Ao mesmo tempo, envolve a promoção da justiça social, por meio da ampliação do acesso a direitos e serviços essenciais, da redução das desigualdades e do combate à pobreza, sem comprometer a viabilidade econômica das atividades humanas nem a capacidade de regeneração dos sistemas naturais ao longo do tempo.

Em 2015, foi estabelecida a Agenda 2030 durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável que representa um compromisso internacional voltado ao enfrentamento de problemas sociais, econômicos e ambientais que afetam diferentes países e

populações. O plano de ação global adotado pelos países-membros da ONU, como o Brasil, tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável em escala mundial até o ano de 2030. A Agenda apresenta 17 objetivos que abordam os principais desafios de desenvolvimento a serem enfrentados no mundo, e no Brasil, para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e promover a paz e a prosperidade para todos. (Organização das Nações Unidas, 2026).

A Agenda 2030 considera que o desenvolvimento deve ocorrer de forma equilibrada, inclusiva e ambientalmente responsável, em direção à promoção da justiça social, da conservação ambiental e do crescimento econômico sustentável. Os ODS abrangem temas como: Erradicação da Pobreza; Segurança Alimentar; Saúde; Educação de Qualidade; Igualdade de Gênero; Água e Saneamento; Energia Limpa; Trabalho Decente; Redução das Desigualdades; Consumo Responsável; Ação contra as Mudanças Climáticas; e Conservação dos Ecossistemas Terrestres e Aquáticos. Atualmente são utilizados como referência para ações voltadas à cidadania, à educação ambiental e à gestão de recursos naturais.

A crise ambiental global instalada requer mudanças urgentes neste sentido, fundamentadas na mudança do modo como a sociedade se relaciona com os recursos naturais. Segundo o relatório do PNUMA, em parceria com o Conselho Internacional de Ciência, divulgado em julho de 2024, ela se soma a outras crises globais, como a social e a tecnológica, com reflexos negativos significativos para a saúde humana e planetária. E alerta para interconexão e fragilidade de nossos sistemas e para a necessidade urgente de que se estabeleça um novo contrato social, por meio de uma governança ágil e adaptável (United Nations Environment Programme; International Science Council, 2024).

De acordo com a Agenda 2030 da ONU, é necessária a promoção de estilos de vida que gerem menor impacto ambiental e social, o que requer a exploração de recursos naturais e culturais de modo sustentável (Organização das Nações Unidas, 2015). Assim, contribuir para que as riquezas naturais e culturais sejam compatíveis com as ações do desenvolvimento econômico, a partir de iniciativas sustentáveis, pode ter um reflexo na formação de cidadãos conscientes e identificados com os ODS.

Neste contexto, o presente capítulo dedica-se a apresentar as ações do projeto de extensão intitulado “Educação e Gestão Ambiental na Escola”, que está em desenvolvimento em parceria com uma escola pública estadual, no município de Presidente Prudente, na região Oeste do estado de São Paulo, em seu primeiro ano de execução. O projeto iniciado em 2025 possui duração de dois anos e tem por objetivo desenvolver atividades voltadas à educação ambiental para a gestão do ambiente escolar, com

a finalidade de sensibilizar alunos do Ensino Médio sobre a importância da preservação e conservação dos recursos naturais e dos espaços de convivência. A proposta está sendo desenvolvida por docentes do Departamento de Planejamento Urbanismo e Ambiente, dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Ambiental, em parceria com o Programa do Mestrado Profissional em Geografia, da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/UNESP, juntamente com discentes da graduação e da pós-graduação, que trabalham nas áreas de estudos do meio ambiente e de arquitetura.

O planejamento e desenvolvimento das atividades do projeto foram pautados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030, entre os quais destacam-se os mais diretamente relacionados às atividades relacionadas a educação ambiental: ODS 4 – Educação de qualidade, o ODS 10 – Redução das Desigualdades e o ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis.

2 DA SENSIBILIZAÇÃO À AÇÃO: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS DESENVOLVIDAS PELO PROJETO

No primeiro ano de desenvolvimento do projeto, as atividades tiveram como temática principal promover a sensibilização e a disseminação de conhecimento, por meio de um processo de ensino-aprendizagem ativo, acerca da importância da adoção de medidas destinadas à solução e minimização dos problemas ambientais e urbanísticos, tais como: escassez de recursos naturais, conservação e uso eficiente de água e de energia, gestão responsável de resíduos sólidos e temas ligados à adequação do espaço da escola, como a acessibilidade e as áreas verdes como espaços de convivência, enfocando a importância da vegetação urbana para ambientes mais saudáveis.

O início do projeto, em especial, o primeiro semestre de 2025, foi marcado por atividades voltadas ao planejamento das ações e ao preparo dos alunos de graduação e pós-graduação, por meio de estudos, envolvendo levantamento bibliográfico, leituras e discussões acerca das temáticas mencionadas. Envolveu, também, a realização de reuniões periódicas com a equipe para delineamento das atividades na Escola Estadual e nos espaços da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, assim como para debate das temáticas, em grupos de estudo (Figura 1).

Figura 1: Reunião da equipe de trabalho.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

A Figura 1 mostra a foto tirada em uma das reuniões da equipe, em que participaram docentes, graduandos, pós-graduandos, alunos do PIBID Geografia da FCT/UNESP e a professora Solange Cristina Carboni, da Escola Estadual Arlindo Fantini. Durante a reunião, a mestrande pelo Programa Mestrado Profissional em Geografia, Tatiana Sayuri Jo ministrou uma palestra para apresentar um instrumento para identificação do uso de recursos naturais, desenvolvido em como parte de sua pesquisa de mestrado e publicado por Jo e Granado-Romero (2023). As reuniões periódicas com a equipe seguiram no segundo semestre, somadas às ações direcionada ao público-alvo, que contemplaram metodologias participativas em ações desenvolvidas tanto na Escola Arlindo Fantini, como na FCT/UNESP, tais como:

- Rodas de conversas;
- Oficinas;
- Caminhadas com atividades em campo (espaços da Escola e da FCT/UNESP)
- Visitas dialogadas aos laboratórios de pesquisa e aos museus da FCT/UNESP.

No segundo semestre, as ações foram marcadas pela integração com o público-alvo, sendo desenvolvidas principalmente nos espaços da escola.

Atividade Prática 1

Tema: Os caminhos da escola e a acessibilidade

Para trabalhar o tema acessibilidade na escola, foi realizada uma atividade prática com os alunos, público-alvo do projeto, com o objetivo de promover a sensibilização quanto às dificuldades enfrentadas por Pessoas com Deficiência (PCDs) no ambiente escolar.

A atividade buscou promover o desenvolvimento da empatia, da consciência social e da compreensão sobre a necessidade de adequações físicas e atitudinais nos espaços da escola, para que ela seja mais inclusiva, reforçando os objetivos do projeto de extensão (Figura 2).

Figura 2: Atividade realizada na Escola Estadual com o tema acessibilidade – caminhada pela escola: vivências e percepção do espaço.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

A ação consistiu na simulação de situações de mobilidade e orientação, nas quais os estudantes foram convidados a vivenciar, de forma temporária, algumas limitações físicas e sensoriais. Para isso, os participantes utilizaram vendas nos olhos, a fim de experimentar a locomoção sem o auxílio da visão, e cadeiras de rodas, para percorrer diferentes espaços da escola.

Durante a atividade, os alunos percorreram corredores, salas e áreas comuns da Escola, observando obstáculos como desníveis, ausência de rampas, portas estreitas e ausência de sinais que permitam uma melhor orientação. Ao final da vivência, foi promovido um momento de reflexão e diálogo, no qual os participantes relataram suas percepções, sentimentos e dificuldades enfrentadas, relacionando a experiência e a importância da acessibilidade e da inclusão no ambiente escolar.

Atividade Prática 2

Tema: A importância dos espaços livres de edificação e da vegetação para a qualificação da paisagem urbana

A ação desenvolvida para o tema, iniciou-se com uma roda de conversa, na qual foram discutidos aspectos relacionados aos benefícios ambientais e sociais proporcionados pela presença da vegetação nas áreas urbanas, como a melhoria do microclima e pelos espaços livres de edificação, os quais contribuem para o bem-estar da comunidade escolar e a promoção da convivência social, retomando conceitos desenvolvidos em atividade teórica realizada anteriormente.

Em seguida, realizou-se um percurso pelos espaços livres da escola, com o objetivo de identificar e analisar a presença de áreas verdes, áreas permeáveis, arborização e demais elementos naturais existentes no ambiente escolar. Durante a atividade, os alunos foram estimulados a observar e a refletir sobre a configuração desses espaços e sua importância para o equilíbrio ambiental e para o uso coletivo.

A ação também envolveu uma atividade prática de identificação de espécies vegetais, utilizando um aplicativo digital, por meio do qual os participantes puderam reconhecer algumas plantas presentes na escola, aprender sobre suas características e compreender melhor a diversidade vegetal do espaço escolar, como mostram as imagens da Figura 3.

Ao final da atividade, foi possível ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a relevância da vegetação no meio urbano, além de incentivar a valorização e a conservação dos espaços verdes como componentes essenciais para a sustentabilidade e a qualidade de vida no ambiente escolar e na cidade.

Figura 3: Atividade realizada na Escola Estadual com o tema aprendendo sobre a vegetação e sua importância.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

Atividade Prática 3

Tema: Eficiência Energética e sustentabilidade no ambiente escolar

Para introdução do tema foram trabalhados conteúdos ligados à física, envolvendo, principalmente, a Lei da Conservação de Energia, conceitos e definições e os tipos de energia (mecânica, elétrica, térmica, química, entre outras). Após esse momento expositivo, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar e expressar opiniões sobre ações positivas e negativas do seu cotidiano, relacionadas ao uso da energia (Figura 4).

Figura 4: Atividade realizada na Escola Estadual com tema energia – uso responsável e eficiente.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

A atividade envolveu também a realização de experimentos, por meio de equipamentos usados nas aulas práticas das disciplinas de física da FCT/UNESP, com objetivo de demonstrar diferentes tipos de energia (Figura 5).

Figura 5: Atividade realizada na Escola Estadual com o tema energia – experimentos para demonstração dos diferentes tipos de energia.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

Após as demonstrações, foi realizada uma discussão acerca de hábitos cotidianos inadequados relacionados ao consumo de energia e ao uso de recursos naturais. Entre as práticas abordadas destacaram-se: banhos prolongados com utilização de chuveiro elétrico; baixa utilização da iluminação e ventilação natural, com dependência excessiva de lâmpadas e ventiladores; permanência de luzes acesas em ambientes desocupados; uso excessivo de aparelhos de ar-condicionado e aquecedores; ausência de manutenção preventiva em equipamentos; além da permanência de computadores e outros dispositivos eletrônicos ligados continuamente, mesmo sem utilização, especialmente em ambientes institucionais e escolares.

A atividade buscou promover a reflexão crítica acerca de comportamentos não sustentáveis e de seus impactos socioambientais, evidenciando que o consumo excessivo de energia pode estar associado à exploração de outros recursos naturais, como a água. Nesse contexto, foram levantados questionamentos voltados à análise de escolhas mais sustentáveis no cotidiano, tais como a utilização de lâmpadas LED em substituição às incandescentes e as diferenças entre sistemas de fiação subterrânea e aérea.

Como atividade prática, os estudantes foram organizados em três grupos com o objetivo de realizar uma observação diagnóstica da infraestrutura escolar. A proposta consistiu em identificar situações relacionadas ao desperdício de energia e à necessidade de manutenção, como presença de fios soltos, tomadas danificadas, iluminação artificial acionada desnecessariamente, aparelhos de ar-condicionado ligados em salas vazias e possibilidades de aproveitamento da iluminação e ventilação natural nos diferentes ambientes da escola.

Atividade Prática 4

Tema: Conservação dos recursos hídricos e consumo consciente

Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa com o objetivo de introduzir a temática dos recursos hídricos e estimular a reflexão dos estudantes acerca do consumo de água. A ação envolveu a explanação sobre água versus recursos hídricos, embasadas nos fundamentos e objetivos da Lei N. 9433, de 31 de janeiro de 1997, que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos (Brasil, 1997). A discussão prosseguiu, sendo conduzida a partir da pergunta norteadora “Você sabe quanta água é utilizada para produzir um hambúrguer?”, buscando despertar a curiosidade dos participantes e introduzir o conceito de consumo indireto de água, denominado “água virtual”.

Na sequência, os alunos foram organizados em grupos compostos por quatro a cinco integrantes, sendo cada grupo responsável pela investigação de um setor específico relacionado ao uso da água, entre eles: alimentação, moda e vestuário, energia e eletrônicos, casa e higiene e agricultura. Essa etapa teve como finalidade estimular o trabalho colaborativo, a participação ativa dos estudantes e a divisão de responsabilidades durante o desenvolvimento da atividade. A pesquisa orientada utilizou recursos como aparelhos celulares e notebooks. Os grupos foram incentivados a pesquisar e responder a questões relacionadas ao consumo hídrico nos setores escolhidos, identificando os principais pontos de utilização da água, situações de desperdício, possibilidades de redução do consumo indireto e ações individuais e coletivas voltadas ao uso racional desse recurso. Além disso, os estudantes foram orientados a investigar tecnologias e práticas sustentáveis capazes de contribuir para a conservação dos recursos hídricos.

Ao final da atividade, cada grupo apresentou os resultados obtidos em cartazes e no quadro da sala de aula, promovendo campanhas de conscientização (Figura 5).

Figura 5: Atividade realizada na Escola Estadual com o tema água.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

Após as apresentações, foi promovido um debate coletivo, com o intuito de incentivar o compartilhamento de percepções sobre os aspectos mais impactantes relacionados ao consumo de água, bem como estimular a reflexão acerca de mudanças de hábitos que podem ser incorporadas ao cotidiano em direção a práticas mais sustentáveis quanto ao consumo de água.

Atividade Prática 5

Tema: Gestão de resíduos sólidos e práticas sustentáveis no cotidiano escolar

A atividade sobre resíduos sólidos foi estruturada em dois momentos complementares. Inicialmente, promoveu-se uma roda de conversa com o objetivo de estimular o diálogo e a participação dos estudantes acerca da temática dos resíduos sólidos no contexto escolar. Durante a discussão, os alunos foram incentivados a identificar exemplos de resíduos presentes no próprio ambiente da escola, relacionando-os às práticas cotidianas de descarte e consumo.

A partir dos exemplos foram abordados os conceitos de lixo e resíduo, evidenciando a diferenças, em especial, quanto à destinação e disposição corretamente adequadas, de acordo ao que está estabelecido pela Lei N. 12305, de 02 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010). Nesta discussão foram salientados o ciclo da reciclagem e a importância da separação e da coleta seletiva, buscando ampliar a compreensão dos estudantes sobre a gestão

adequada dos resíduos sólidos e sua relevância para a sustentabilidade social e ambiental e a importância da adoção de tais práticas no contexto escolar.

Após a abordagem teórica, foi desenvolvida uma atividade lúdica voltada à consolidação da aprendizagem e à revisão dos conteúdos discutidos. Nessa etapa, os estudantes foram divididos em duas equipes para participarem de uma dinâmica inspirada no jogo “passa ou repassa”, na qual responderam a perguntas previamente elaboradas sobre os temas trabalhados durante a atividade. As questões abordaram aspectos relacionados à separação correta dos resíduos, reciclagem, coleta seletiva e práticas sustentáveis no cotidiano escolar (Figura 6).

Figura 6: Atividade realizada na Escola Estadual com o tema resíduos sólidos.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

A dinâmica demonstrada na Figura 6 teve como finalidade estimular a participação ativa dos alunos, favorecer a interação entre os grupos e reforçar os conhecimentos construídos ao longo da atividade. Além disso, a utilização de uma metodologia participativa e competitiva contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, incentivando a reflexão crítica sobre a importância da gestão adequada dos resíduos sólidos e da responsabilidade socioambiental.

Atividade Prática 6

Tema: Vivências no Campus da FCT/UNESP

A última atividade desenvolvida no ano de 2025 teve como objetivo proporcionar aos estudantes o reconhecimento dos diferentes espaços do campus universitário, bem como promover vivências relacionadas ao ambiente acadêmico e às práticas desenvolvidas no contexto da universidade. A ação foi realizada por meio de visitas guiadas aos espaços de convivência, à biblioteca e à diferentes laboratórios da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

Durante a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a infraestrutura universitária e entrar em contato com diferentes áreas do conhecimento, aproximando-se da realidade acadêmica e científica. Algumas dessas visitas podem ser observadas nas Figuras 7 e 8.

Figura 7: Atividade realizada na FCT/UNESP – visita aos laboratórios da FCT/UNESP.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

As visitas aos laboratórios possibilitaram a apresentação de equipamentos, pesquisas e atividades desenvolvidas pelos cursos da instituição, contribuindo para ampliação dos conhecimentos em relação aos temas trabalhados anteriormente nas atividades na escola, bem como para a ampliação das perspectivas dos estudantes em relação ao ensino superior e à produção do conhecimento científico.

Figura 8: Atividade realizada na FCT/UNESP – visita ao Centro de Ciências da FCT/UNESP.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

No Centro de Ciências, os estudantes participaram de atividades nas quais foram desenvolvidas práticas lúdicas voltadas à demonstração de princípios da Física, favorecendo a aprendizagem por meio da experimentação e da interação com os materiais didáticos disponíveis no espaço (Figura 8). A vivência no ambiente universitário também contemplou momentos de convivência e circulação pelos espaços livres do Campus, possibilitando aos participantes maior familiarização com o ambiente acadêmico e suas dinâmicas cotidianas, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9: Atividade realizada na FCT/UNESP – caminhada pelos espaços livres do Campus da UNESP de Presidente Prudente.



Fonte: Equipe do projeto (2025).

A visita ao Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, como atividade de encerramento das práticas desenvolvidas no ano de 2025 proporcionou aos estudantes o reconhecimento dos diferentes espaços do campus universitário e os aproximou do ambiente acadêmico. Durante a atividade, os participantes visitaram espaços de convivência, biblioteca, laboratórios e o Centro de Ciências, onde tiveram contato com atividades práticas e experimentais relacionadas à produção do conhecimento científico.

Além da riqueza de experiências, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de extensão possibilitaram a abordagem de diferentes temáticas relacionadas à sustentabilidade, à educação ambiental e à compreensão crítica do espaço escolar, urbano e universitário, articulando momentos teóricos, práticos e reflexivos. As ações buscaram estimular a participação ativa dos estudantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a aproximação entre universidade, escola e comunidade.

De maneira geral, as ações desenvolvidas ao longo do projeto evidenciaram o potencial da extensão universitária como instrumento de integração entre universidade e escola, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para o fortalecimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade e à cidadania socioambiental. Além disso, as atividades permitiram ampliar o contato dos alunos com o ambiente universitário, favorecendo a valorização do conhecimento científico e estimulando novas perspectivas em relação à continuidade dos estudos e à formação acadêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão pode ser evidenciada no desenvolvimento do projeto, durante seu primeiro ano de execução, por meio da atuação dos membros da equipe. Os temas trabalhados em cada uma das atividades foram planejados, estruturados e desenvolvidos pelos graduandos, com apoio de pós-graduandos e docentes vinculados ao projeto, a partir da articulação com conteúdos de disciplinas dos cursos de graduação dos cursos de Engenharia Ambiental e de Arquitetura e Urbanismo, que abordam temas diretamente ligados à esta proposta.

Os resultados têm demonstrado a importância da sensibilização e da disseminação de conhecimento, contribuindo para que as mudanças sejam incorporadas pelos alunos e professores para uma atuação fora do âmbito escolar ou acadêmico, ou seja, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis, quanto à problemática ambiental e suas consequências.

Cabe reforçar a importância da realização de atividades extensionistas em escolas da rede pública de ensino, considerando seu potencial para fortalecer e valorizar a educação pública de qualidade. Nesse contexto, as ações desenvolvidas possibilitam aos estudantes não apenas o acesso a conteúdos e experiências formativas diferenciadas, mas também a aproximação com o ambiente universitário e com a realidade acadêmica da Universidade Estadual Paulista.

O contato com os estudantes universitários e com as atividades desenvolvidas na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP podem ainda contribuir para ampliar as perspectivas dos alunos em relação ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Em muitos casos, devido ao desconhecimento acerca da universidade e dos processos de ingresso, a possibilidade de acesso à educação superior pública ainda se apresenta como uma realidade distante do cotidiano desses estudantes.

Dessa forma, as atividades de extensão assumem um papel relevante na democratização do conhecimento e na aproximação entre universidade e escola, favorecendo a construção de novos projetos de vida e expectativas acadêmicas. Considerando a realidade socioeconômica de grande parte dos estudantes da rede pública, o ingresso em uma universidade pública representa não apenas uma oportunidade de qualificação profissional, mas também a possibilidade de transformação de suas condições sociais, econômicas e pessoais, ampliando perspectivas de futuro.

O conjunto de atividades integrativas e diversificadas proporcionadas por este projeto em desenvolvimento, tem fortalecido a relação entre a comunidade universitária e escolar, contribuindo para ampliar a formação dos estudantes participantes, por meio de vivências pautadas na ciência, que ofereceram uma experiência estimulante à curiosidade e à valorização do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- Barbieri, J. C. (a). Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- Barbieri, J. C. Desenvolvimento sustentável: das origens à agenda 2030. Petrópolis: Vozes, 2020.
- Brasil. Lei N. 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 27 de outubro de 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 1997. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.433/1997. Acesso em: 21 maio 2026.
- Brasil. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: Planalto – Lei nº 12.305/2010. Acesso em: 27 maio 2026.
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). Nosso futuro comum. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1991.
- Jo, T. S.; Granado-Romero, D. C. Turismo e sustentabilidade no espaço rural: proposta preliminar de um protocolo para caracterização e análise de meios de hospedagem. Revista de Tecnologia & Gestão Sustentável, [S. l.], v. 2, n. 7, 2023.
https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/rtgs/pt_BR/article/view/4653
- Organização das Nações Unidas (ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 21 de maio de 2026.
- Organização das Nações Unidas - ONU. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Brasília: Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 04 de setembro de 2025.
- United Nations Environment Programme, & International Science Council (2024). Navigating New Horizons: A global foresight report on planetary health and human wellbeing. Disponível em: <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/45890>. Acesso em: 03 de outubro de 2024.

Capítulo 14



10.37423/260511014

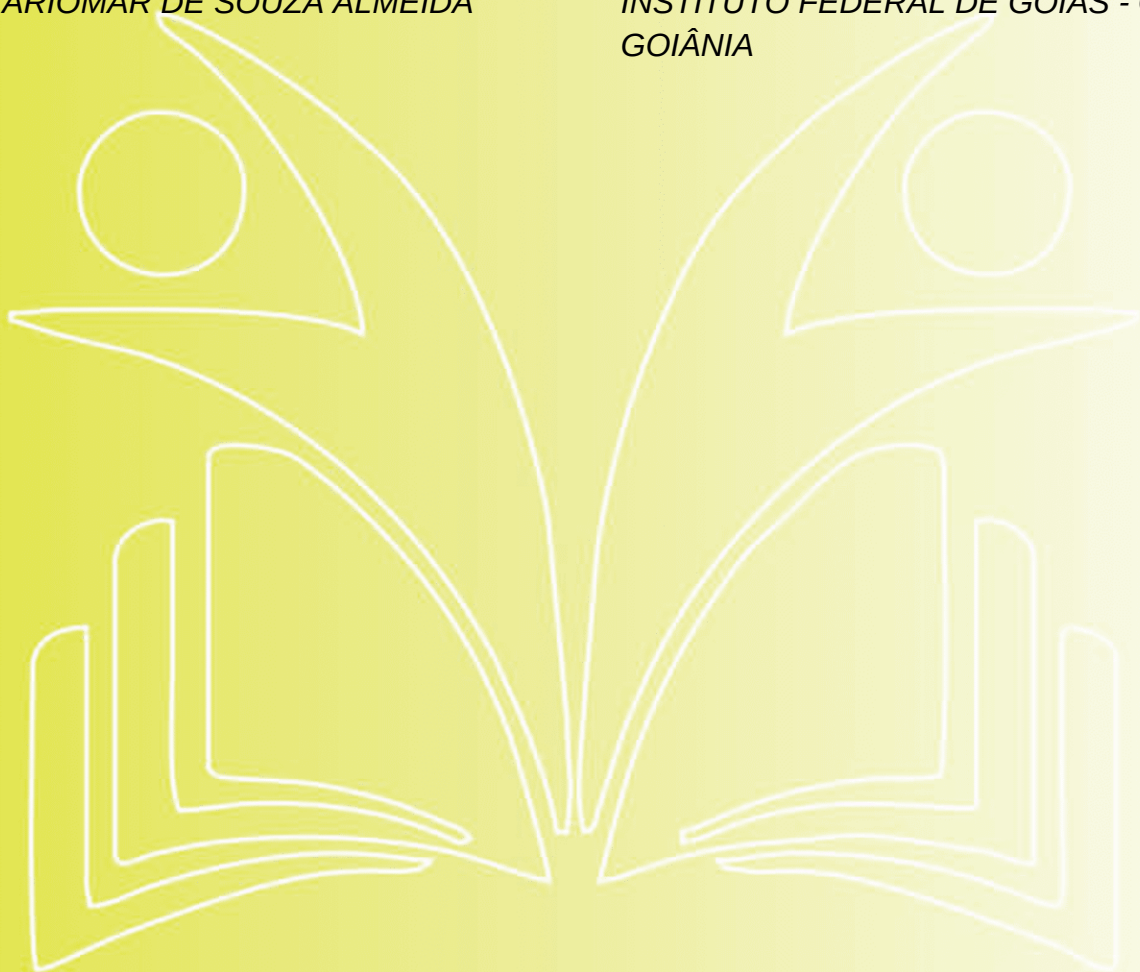
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AVALIAÇÃO

SIMONE ARIOMAR DE SOUZA

*INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS
GOIÂNIA*

SIGREICE ARIOMAR DE SOUZA ALMEIDA

*INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS
GOIÂNIA*



INTRODUÇÃO

O processo avaliativo é sem dúvida um dos temas que atormentam os professores dentro do processo ensino-aprendizagem. Concretamente, verificamos que a avaliação se tornou um dos principais problemas da educação escolar. Basta ver o elevadíssimo índice de evasão e reprovação escolar. Sendo que o segmento social mais atingido é justamente a população de menor poder aquisitivo, onde justamente se encaixa o público que compõem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Essa evasão e reprovação trazem um enorme prejuízo pessoal e social.

Sobre o processo metodológico da avaliação cabe uma série de questionamentos. Precária ou não, eficaz ou ineficaz, autoritária ou emancipatória, importa compreender que, a aferição da aprendizagem é um ato necessário. Esse momento de aferição do aproveitamento escolar não deve ser o ponto de chegada, mas um momento de observar se o processo ou a caminhada está ocorrendo de maneira satisfatória. Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, a verificação do rendimento escolar, tem como um dos critérios, que a avaliação seja contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Assim, tem sido praticada na escola seguindo duas vertentes básicas: Na maioria das escolas considerando a avaliação inserida dentro de um padrão social que impõe certos valores desumanos, como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação e a marginalização, vertente defendida pela classe dominante e seus cooptados ou seguidores, entendida como resultado de uma complexa cadeia de relações de reprodução das estruturas que dominam a sociedade. Entendida também como um instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social (exclusão).

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção de sociedade teórica da sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar – ingênua e inconscientemente – como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra. (LUCKESI, 1980, p.28).

Noutra, considerando a avaliação numa perspectiva libertária ou emancipatória, sendo considerada um meio e não um fim, ou seja, a avaliação é o acompanhamento de um processo educacional e não pode se tornar o objetivo desse processo. Nessa vertente a avaliação passar a ser um processo contínuo que visa um diagnóstico e não um processo formal, autoritário, repetitivo sem sentido.

Para que a avaliação não seja um processo para servir ao controle, a coerção e o inculcamento da ideologia burguesa devemos procurar novas formas ou métodos dentro de uma perspectiva emancipatória ou libertadora.

Entendendo que a avaliação é um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos ou dificuldades dentro dessa vertente libertadora.

Nesse sentido deverá ser um processo contínuo que visa um diagnóstico, que seja um meio e não um fim. O processo avaliativo não pode ser um fim em si, mas também não se trata de abolir a avaliação. Temos que evitar dar ênfase apenas aos aspectos quantitativos (notas na forma de números, conceitos ou menções), mas focarmos principalmente em aspectos qualitativos para que o processo avaliativo não possa ser um fator de reprovação, evasão, discriminação e seleção social.

Estando a atual prática da avaliação educacional a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, temos de opostamente colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação/avaliação com mecanismo de devir ou transformação social.

Em função das angústias ou preocupações que nos afetam sobre a forma de avaliar os nossos alunos é que nos propomos a refletir sobre a avaliação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico partimos de leituras sobre a avaliação da aprendizagem enfocando os autores citados na referência bibliográfica (Vasconcellos (2006), Luckesi (2006), Hoffmann (1991), etc.). Esses autores teorizam, propõem e discutem os processos avaliativos aplicados em nosso sistema educacional, colocando-nos a questão metodológica, a finalidade da avaliação, algumas alternativas, etc. Mostram a necessidade veemente de mudarmos para uma avaliação mais abrangente,

emancipatória e libertadora, fazendo assim uma mudança de metodologia de trabalho na direção de um ensino mais significativo e participativo.

A avaliação deve ser entendida como uma ação pela qual o professor acompanha a construção do conhecimento do aluno, sendo contínua e sistemática a fim de propiciar e atingir os objetivos a que os professores propõem. Deve ser integradora para que os pontos críticos desse processo possam ser verificados, corrigidos, para definirmos as ações educacionais no sentido de deixarmos de lado a preocupação com a nota, dando prioridade à aprendizagem. Defrontando com todo um quadro de organização da sociedade, que é ferramenta defendida pela classe dominante e seus adeptos. Devemos compreender o problema para negá-lo dialeticamente, para transformá-lo.

Entendemos que a avaliação passa ser um entrave como instrumento de controle, reprovação, inculcação ideológica e de discriminação social, e, seguindo um eixo epistemológico contrário a essa linha onde entendemos que avaliação passa a ser um acompanhamento de um processo, um meio, dentro de uma perspectiva de totalidade, ou seja, entender o homem como um ser complexo, síntese de múltiplas determinações, logo pluridimensional, multifacético, convivendo dentro de uma complexidade concreta e histórica. E segundo, Marx a categoria da totalidade e visão do todo são fundamentais. Uma avaliação que não rotule os alunos em aptos ou inaptos, capazes ou incapazes. A avaliação da aprendizagem deve ter como objetivo auxiliar o educando em seu crescimento e na sua integração consigo mesmo, ajudando-o no entendimento dos conteúdos, ou seja, a avaliação é um meio constante de fornecer ao educando no seu processo de constituição do indivíduo como sujeito existencial e como cidadão.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... Fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo. (LUCKESI, 2006, p. 180).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para atingir o objetivo, o caminho percorrido foi a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, por meio sobretudo de livros que tratam do tema com maior profundidade e senso crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que o processo de avaliação da aprendizagem deve haver um foco no todo, no coletivo, mas também um outro foco nos dois principais protagonistas, que são o professor e o aluno. O professor precisa identificar exatamente o que quer e o aluno deve ser seu parceiro, no sentido de serem politicamente solidários e democráticos na construção do conhecimento, ou seja, a forma de avaliação deve ser dialogada, negociada entre ambos, educadores e educandos se educam permanentemente de forma sistemática. Nesse enfoque o processo avaliativo é compartilhado de responsabilidade em direção a dois objetivos: o conhecimento e a autonomia do sujeito. Mas também os critérios dessa negociação podem ser feitos através de uma discussão coletiva, assim é fundamental explicitar os objetivos da avaliação para a classe, é preciso também mostrar os resultados. O aluno não pode ficar sem saber como saiu, é preciso analisar o processo desenvolvido em termos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma melhor aprendizagem. É preciso também, haver uma relação dialética entre o afetivo e o cognitivo, ou seja, o professor deve ficar atento aos aspectos afetivos e culturais do aluno, pois o processo avaliativo vem impregnado de emoções e aspirações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, para que seja produtiva, a avaliação deve ser um processo dialógico, interativo, que visa a contribuir para a formação do ser humano fazendo do indivíduo um ser melhor, mais criativo, mais autônomo, mais participativo. A avaliação precisa levar a uma ação transformadora no sentido de promoção social da coletividade além de promover a humanização.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006

Capítulo 15



10.37423/260511018

SABERES DO FORMADOR: PROPOSIÇÕES DE UMA INVESTIGAÇÃO INICIAL

Eliane Duarte

Universidade Nove de Julho

Patricia Aparecida Bioto

Universidade Nove de Julho



RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é o processo de configuração do saber formar docente. Com base nos dados produzidos na dissertação de mestrado de uma das autoras em tela objetiva-se a continuidade da estruturação e composição da definição do saber formar docente. Delimitou-se como objetivo geral identificar os processos de configuração do saber formar em profissionais docentes doutorandas e pesquisadoras. As participantes são uma Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, uma professora da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma formadora externa para a Educação Infantil, que presta serviço a Rede Pública de Educação e uma professora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Como objetivo específico da pesquisa definimos: reconhecer disposições particulares da trajetória formativa profissional e como pesquisadoras, que contribuam para identificação de padrões a partir dos quais se forme um eixo comum fundamentado no contexto do doutorado e, padrões individuais a partir das especificidades de cada contexto. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa desenvolve-se segundo uma abordagem fenomenológica, por meio da formação de retratos sociológicos, segundo os estudos de Bernard Lahire procurando elaborar um ideal típico conforme modelo weberiano. Os dados são analisados considerando os saberes docentes segundo Maurice Tardif, a análise de conteúdo conforme Bardin, o conhecimento tácito e a convivialidade a luz da teoria de Michael Polanyi e análise do discurso pela perspectiva de Mikhail Bakhtin.

Palavras-chave: Formação docente. Saber formar. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil ocorre em dois momentos, a formação inicial e a formação continuada.

A inicial, oferecida pelas instituições de ensino superior, conforme a resolução CNE/CP 04/2024, inclui bases teóricas como filosofia, sociologia, história da educação e psicologia da aprendizagem e componentes curriculares de pesquisa, metodologias de ensino e de gestão escolar. Já a formação continuada, fundamentada pela CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, é realizada no contexto de trabalho, visa atender às demandas surgidas da prática docente e tornou-se parte integrante da estrutura escolar das redes públicas de ensino no Brasil.

Desde os anos 1990, com a redemocratização do país, houve uma intensificação nas pesquisas sobre formação docente, buscando alinhar a prática educacional à consolidação da cidadania para a democracia. Nesse cenário, destacaram-se influências teóricas de autores como Dewey, Schön, Tardif, Nóvoa e Freire, que sustentaram o debate sobre a profissionalidade, os saberes docentes e a identidade profissional. A produção científica sobre profissionalidade, identidade e formação docente, fortaleceu-se por instituições como ANPEd, INEP e Fundação Carlos Chagas, que contribuem significativamente para mapear lacunas e avanços na formação docente continuada.

Embora haja uma produção expressiva de pesquisas (Tardif, 2014, 2000; Nóvoa, 1995, 2002, 2019; Zeichner, 2013; Pimenta & Ghedin, 2005; Diniz- Pereira, 2015) sobre saberes, profissionalidade e identidade docentes, entendemos que ainda há oportunidades de estudos sobre a epistemologia dos saberes docentes.

A dissertação de mestrado que antecede este projeto revelou a presença de um saber não sistematizado na literatura, que foi identificado nas professoras atuando como formadoras e pesquisadoras na formação continuada, nomeado como saber formar. Na análise dos dados identificamos um componente implícito do saber formar, a ele identificamos como conhecimento tácito a partir de Polanyi (2010).

Esta investigação trata de aprofundar a constituição do saber formar docente, optando por utilizar do tipo ideal weberiano. Buscamos identificar padrões nas experiências das participantes em contextos híbridos, ou seja, em contexto de trabalho e, no qual, também atuam como pesquisadoras, tendo o contexto do doutorado como eixo comum.

Considerando a definição de ensinar como um saber integrador, segundo Roldão (2007), e com base nas noções de conhecimento tácito de Polanyi (2010) e reflexão na ação, conceito apresentado por Schön (1992), parte-se da hipótese de que a experiência prática compartilhada com a pesquisa, aliada ao aprofundamento teórico, favorece a emergência desse saber, nos dando através das especificidades dos contextos, indicativos de um LOCUS de formação dos conhecimentos tácitos.

O objetivo geral é identificar esse processo em três educadoras que cursam o doutorado profissional, atuando em diferentes esferas da formação docente e, em uma professora do programa de pós-graduação. Partindo da análise das trajetórias formativas e as influências do exercício da pesquisa na constituição do saber formar, levamos em consideração as disposições incorporadas, os discursos produzidos e a complexidade das experiências formativas após a formação inicial, vividas pelas participantes. Esses dados foram produzidos por entrevistas já realizadas, as quais servirão de fonte para a produção dos retratos sociológicos.

2 DESENVOLVIMENTO

Para estruturar as categorias de análise e sustentar o desenvolvimento da tese proposta partimos do pressuposto das ideias de John Dewey (1959) do livro *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*, onde entre os valores do ato de pensar estão as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo que são: de espírito aberto, de todo o coração e responsabilidade; e as forças do pensar que são, segundo ele, recursos inatos para o treino do pensamento: a curiosidade, a sugestão e a ordem.

Dewey orienta que não podemos impor, mas, podemos aprender a pensar bem, ou seja, adquirir o hábito de refletir. Esse hábito nasce de tendências inatas originais, portanto, é preciso descobrir o ponto de partida do desenvolvimento do hábito. Uma condição para descobrir este ponto de partida é conhecermos as experiências passadas das pessoas, suas esperanças, desejos e principais interesses. Com essas informações melhor compreenderemos as forças em ação que nos cabe dirigir e utilizar para formar hábitos de pensar reflexivamente. Segundo Dewey, os fatores que geram o hábito de refletir variam de pessoa para pessoa. Existem algumas tendências e forças que agem nos indivíduos normais, que devem ser utilizadas quando se pretende empregar os métodos de desenvolvimento de bons hábitos de pensamento. Que são a curiosidade, a sugestão e a ordem.

Aprofundamos na consideração sobre o conhecimento tácito fazendo uso dos conceitos de Michael Polanyi sobre formação do conhecimento pessoal. Na formação do conhecimento tácito, buscamos a estrutura, a ligação entre o conhecimento e as suas circunstâncias criadoras. A perspectiva epistemológica poliniana é dissonante da concepção usual na ciência. Para Polanyi o trabalho científico é altamente influenciado pelas emoções sentidas e pelos valores do pesquisador. Não pode ser considerado como senso comum porque vem de uma realidade oculta. Porém, não subjetiva, já que esse conhecimento pessoal é resultado da fusão da dimensão pessoal com dimensão objetiva.

Para identificarmos essa fusão a análise do discurso apresentou-se como a metodologia que proporciona mais sentido para a análise dos dados. Tomaremos a perspectiva de Mikhail Bakhtin (2011, 2016), na qual o autor considera a dimensão ética, estética e cognitiva em articulação entre si no processo de compreender a linguagem como ato. Tendo como implicação teórica a alteridade dinâmica, que significa a possibilidade de enxergar no outro aquilo que ele mesmo não percebe. Essa dinâmica não tem como objetivo fundir os individuais, mas promover uma complementação na formação dos sentidos. A partir dessa dinâmica de complementação surge a extraposição como parte do processo semântico.

Como suporte para a formação do conceito do saber formar, continuamos com a referência nas tipologias do saber ser e do saber fazer dos professores, formuladas por Maurice Tardif: saberes pessoais, saberes do seu percurso escolar, saberes da formação profissional para o magistério, saberes dos livros didáticos, saberes da experiência prática em sala de aula e na relação com outros professores. E a essa tipologia pretendemos elaborar uma teoria baseada em dados que configurem o saber formar docente.

Optamos para segmento da pesquisa mantermos os Retratos Sociológicos como instrumento de produção dos dados. Essa metodologia é fundamentada nos princípios propostos por Bernard Lahire (2008) para o uso deste instrumento, do qual ele afirma que, pelos processos de socialização adquirimos competências que são incorporadas como disposições e como inclinações para pensar, agir e sentir. Lahire (2008) propõe a busca de entender por que os indivíduos pensam como pensam, sentem como sentem e agem como agem. Para Lahire (2008), as características disposicionais (maneiras de ver, sentir e agir como propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser) não são influenciados estritamente por contextos sociais, mas são formadas também pelo passado incorporado ao longo da vida. Essas disposições têm uma gênese que aparece em algum

momento e situação, e que, se reconstrói a partir de algumas experiências específicas em diferentes contextos de socialização.

Para estruturação do questionário na composição das grades, segundo metodologia dos retratos sociológicos, utilizaremos a entrevista semiestruturada, para sermos fiéis as exigências teóricas de Lahire (2008) de não estabelecer limites de contexto à fala das participantes da pesquisa, considerando que existe um entrelaçamento dos diferentes tempos, lugares e grupos de socialização dos indivíduos. A modalidade de entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

As grades utilizadas para a formação dos retratos sociológicos foram a escolar e a profissional.

As entrevistas foram realizadas e gravadas via aplicativo Google Meet e transcritas. Possibilitando posteriormente sua análise.

Como uma das estratégias para tratar da originalidade da proposta de investigação de que trata esse processo, procedeu-se ao levantamento de artigos, dissertações e teses. O levantamento foi feito em duas fontes de dados usadas pela comunidade científica: o site google scholar e o portal de teses e dissertações do IBICT. As palavras-chave para as pesquisas foram: saber formar and formação de professores; saber formar and formação continuada; saber formar and formação de formadores; conhecimento tácito and educação; conhecimento tácito and formação continuada; conhecimento tácito and formação de professores e, por fim, conhecimento tácito and formação de formadores.

Em primeiro lugar serão trazidos os resultados de pesquisa sobre o Saber-formar e a combinação de termos arrolada acima. Não foram encontrados registros de dissertações, teses ou artigos que trouxessem como título, palavras-chave ou assunto, o saber formar. Nas dissertações e teses ora aparecia o termo “saber”, ora o termo “formar” e “forma” nos títulos, assuntos e palavras-chave. Não foram localizados artigos que tratassem sobre o tema saber formar.

Ao lançarmos no google scholar a palavra-chave “conhecimento tácito and educação”, apareceram 100 resultados. Com a leitura dos títulos foram selecionados 18 deles, 8 artigos eram da área da administração de empresas e gestão do conhecimento; os demais da área da educação. A decisão por mencionar aqui os 14 artigos que não são da área da educação deve-se ao fato que pesquisas e leituras anteriores sobre o tema do conhecimento tácito deu a ver que o mesmo encontrou uma solução de

continuidade nos estudos e práticas de pesquisa e profissionais nessas áreas: administração de empresas, gestão do conhecimento em organizações e engenharia de produção. A leitura desses trabalhos permitiu um aprofundamento sobre o tema e viabilizou a pesquisa em educação por meio da consideração das contribuições do conhecimento tácito.

Os seis artigos localizados sobre a palavra-chave “conhecimento tácito and educação”, afirmam a necessária consideração do conhecimento tácito no desenvolvimento de investigações sobre a epistemologia da educação e da docência. Alguns tratando de experiências de formação de professores, quer seja inicial ou continuada, executadas na interlocução com os conhecimentos tácitos dos participantes das experiências formativas. Tais experiências se deram com formandos de cursos de licenciatura como matemática, educação física e letras. Há, ainda, um sobre o conhecimento tácito na formação dos professores do curso de psicologia.

Em um dos artigos há uma crítica ao conhecimento tácito, que o equipara a um conhecimento particularizado, sem ligação com a realidade dos objetos de conhecimento e seus contextos. Esta não é a concepção de conhecimento tácito de Polanyi.

Com a palavra-chave “conhecimento tácito and formação de professores” foram localizados nos 100 primeiros resultados que surgiram com a digitação da palavra-chave, 25 artigos que trazem o tema em seus títulos, resumos e palavras-chave. Uma primeira leitura dos artigos permitiu considerar que o conhecimento tácito é tratado como um dos elementos fundamentais quando se aborda a formação de professores dado seu potencial de investigar nuances da constituição da identidade, da profissionalidade e da atuação docentes não considerados nos saberes clássicos da classe, a saber, os conhecimentos teóricos gerais, os pedagógicos, os da prática, os profissionais e os pedagógicos específicos. Novamente os artigos não dizem respeito apenas ao professor pedagogo; há textos na área da educação física, na matemática e na música.

No banco de dissertações e teses do IBICT foram localizados com a palavra-chave “conhecimento tácito and educação”, 176 trabalhos; destes, foram selecionados 9 dada a presença dos termos de busca no título, nas palavras-chave, no assunto e no resumo. Seguem a tendência dos artigos, quanto a forma de tratamento do tema e áreas de investigação sob as quais os estudos se desenvolveram.

Para “conhecimento tácito and formação de professores”, dos 66 que vieram com a digitação do termo de busca, foram selecionados dois trabalhos e um produto, haja vista que um dos trabalhos é de um

mestrado profissional em educação que apresenta, além da dissertação, um produto a parte. Para “conhecimento tácito and formação continuada”, no universo que veio com a busca, feita a seleção, os trabalhos são os mesmos que vieram com a palavra-chave “conhecimento tácito and formação de professores”.

Para “conhecimento tácito and saber formar”, dos 27 trabalhos que apareceram, foram selecionados 4 da área da educação. Ressalte-se que a expressão “saber formar” não está presente em nenhum dos trabalhos, mas consideramos aqui os que vieram na busca da combinação apontada.

Os dados apresentados acima afirmam que o tema da pesquisa em tela se mostra relevante para a área da educação.

3 CONCLUSÕES

Como ensaio prévio de categorias de análise, os estudos exploratórios e a fundamentação da pesquisa, têm apontado que se poderá verificar nos dados a configuração do Saber-formar tanto nos saberes clássicos dos profissionais da educação, que são aqueles apontados por Tardif e por Schön, quanto um conhecimento tácito. Desta forma poder-se-á reconhecer que a constituição do Saber-formar é um processo múltiplo que deve considerar a complexidade e a integralidade da tarefa de saber formar. Como tarefa educativa, é multidimensional, abrangendo não só saberes oriundos de quadro referencial da ciência clássica e do currículo clássico das formações docentes (inicial e continuada), mas também, uma dimensão pessoal, tácita, baseada em pressupostos metafísicos, assim colocado por Polanyi, a saber: uma presciência, a intuição, insights, ousadia, confiança, desejo apaixonado, responsabilidade pessoal, valores pessoais, ética, imaginação, autoridade mútua, liberdade de pensamento, obsessão por um problema, aceitação do indeterminado e aprendizados da experiência.

Procurou-se com os procedimentos de produção e análise de dados, utilizar as referências de Bakhtin na consideração do potencial de linguagem para trazer à tona os significados das palavras, dos enunciados, como uma forma de emersão dos conhecimentos que estão na dimensão tácita da ação na experiência.

Desta forma espera-se compor um quadro epistemológico o mais multidimensional e completo possível como aquele que está na base da constituição do saber formar.

A proposta de pesquisa apresentada se destaca pela sua relevância científica, pois propõe investigar de maneira inédita o processo de configuração do “Saber-Formar” em educadoras formadoras, com ênfase na influência do conhecimento tácito na formação das mesmas apreendido por meio da convivialidade, conceito ligado aos estudos sobre o conhecimento tácito de autoria de Michael Polanyi. Ao identificar e analisar como as disposições individuais e experiências formativas se consolidam no conhecimento pessoal das educadoras, o estudo pretende preencher uma lacuna importante na literatura da área da educação.

A proposição necessária da pesquisa fica evidente no levantamento prévio, que não identificou estudos que abordassem explicitamente o termo saber-formar.

Ao desenvolver novas metodologias para categorizar e interpretar as experiências formativas das educadoras formadoras, a proposta não só enriquece o debate acadêmico, mas também oferece subsídios para a melhoria dos processos de formação de professores e de formadores.

REFERÊNCIAS

- Brasil; (2024). Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em 07 set. 2025.
- Brasil;(2020). Resolução CNE/CP nº 1/2020 de 27 de janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em 07 set. 2025.
- BAKHTIN, M.M. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. São Paulo. Editora 34. 2016.
- LAHIRE, B. Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais. Trad.: Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008. E-book.
- DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Educação & Linguagem, v.10, n.15, p.82-98, jan.-jun. 2007.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NOVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa. 2002. NÓVOA, A. Profissão professor. -2ªed. – Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. GHEDIN, Evandro. Professores Reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPED, 12, N34, Jan/abr./2007, p. 84-103.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. v. 2. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e formação profissional. Trad.: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- ZEICHNER, K. M. Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: por que e como elas afetam vários países no mundo? Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Capítulo 16



10.37423/260511019

PESQUISA-FORMAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Patrícia Ap. Bioto

PROGEPE/UNINOVE



INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objeto de estudo a pesquisa-formação, uma modalidade de investigação que emerge no contexto dos PPGPEs no que tange à formação de professores e gestores educacionais. A análise se detém na conceituação, nas características e nos modos de efetivação da pesquisa-formação, com base em dados empíricos de dissertações defendidas em um programa desse tipo no estado de São Paulo.

A crescente relevância da formação inicial e continuada de professores e gestores no cenário educacional contemporâneo, aliada à natureza prática e interventiva das pesquisas desenvolvidas em tais programas, justifica a investigação aprofundada da pesquisa-formação. Compreender essa abordagem metodológica é crucial para reconhecer seu potencial transformador na prática pedagógica e na identidade profissional dos educadores, além de contribuir para o avanço do conhecimento na Pedagogia.

Tem como objetivo geral analisar a pesquisa-formação como um procedimento investigativo utilizado no âmbito dos PPGPEs, nesse passo elucidando seus conceitos, princípios orientadores e impactos no desenvolvimento profissional de educadores-pesquisadores. Os objetivos específicos do texto em tela são: i) caracterizar a pesquisa-formação com base em contribuições teóricas e empíricas de dissertações, e ii) investigar como ela promove a transformação da realidade educacional e do próprio pesquisador ao envolver membros das comunidades pedagógicas escolares na condição de participantes das pesquisas.

Metodologicamente, elegeu-se a abordagem qualitativa e um viés interpretativo, em alinhamento com os pressupostos de Robert Stake (2011). A pesquisa se fundamenta em fontes documentais e bibliográficas, analisando 49 dissertações defendidas em um PPGPE do estado de São Paulo que abordam o tema da formação de professores e gestores, dentre as quais foram selecionadas 14 para fornecer os elementos configuradores da pesquisa-formação dada a coerência teórico-metodológica que as caracterizaram. Foram utilizados dados do site Geocapes e de repositórios de teses e dissertações para a seleção do corpus empírico. A teorização sobre pesquisa-formação se constrói no diálogo com a literatura das áreas de pesquisa sobre formação de professores e gestores, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional.

OS PPGPES E AS PESQUISAS NELES DESENVOLVIDAS

A pós-graduação *stricto sensu* de modalidade profissional em educação começou a funcionar em 2009 no Brasil. Hoje, quase duas décadas depois, existem 55 desses programas, entre mestrados e doutorados, distribuídos em universidades de todas as regiões. Em termos quantitativos, através de levantamento feito do site Geocapes, os PPGPES titularam 8.178 mestres (as), de 2010 a 2022.

A partir de 2017 começaram a funcionar os doutorados profissionais em educação. Até a data da realização da pesquisa que deu origem a este texto, o site Geocapes apresentava dados referentes aos titulados em doutorados profissionais no intervalo de 2017, ano da primeira matrícula, a 2022, sendo 5 os doutores até então titulados nesses programas.

O objetivo primeiro dos PPGPES, mestrados e doutorados, é: “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017).

As universidades paulistas que tem PPGPES são as seguintes: Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara (UNESP/AR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCaR); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade de Araraquara (UNIARA); Universidade de Taubaté (UNITAU); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS); Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID); Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP); Universidade de São Caetano do Sul (USCS); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente (UNESP/PP).

Também por meio de dados coletados junto ao Geocapes quanto ao número de titulados por instituição nas universidades paulistas, de 2013 a 2022, chegou-se ao número de 1.627, o que representa 19,89% dos mestres profissionais em educação do país. Deve-se apontar que o primeiro programa do estado começou a funcionar em 2012, por isto os primeiros dados referem-se a 2013. Ainda não há doutores profissionais titulados nos programas do estado, haja vista que os primeiros programas foram autorizados a funcionar em 2023, com primeiro processo seletivo em 2024.

Entre os temas das dissertações defendidas nos PPGPES, a formação de professores e de gestores educacionais figura entre os principais. Aventa-se como justificativa para estabelecer esse foco a centralidade que a formação, inicial e continuada, de professores e gestores tem ganhado nas últimas décadas.

Via de regra, mestrandos e doutorandos desses programas são professores e gestores das redes públicas de ensino que se põem a investigar objetos ligados às suas práticas profissionais. Após pesquisas na BDBTD, nos sites dos programas e nos currículos Lattes dos professores dos programas, verificou-se que 672 das dissertações defendidas nos programas das universidades paulistas trabalharam com o tema de formação de professores, representando 40,5% do total de trabalhos concluídos. Foram obtidos dados de defesas de 2013 a maio de 2024.

Considerando que a natureza e as finalidades dos programas profissionais de educação encontram expressão em pesquisas qualitativas, aplicadas, interventivas, e em pesquisas-ação (André, 2017; Romão e Mafra, 2016; Bagnara e Pereira, 2024), faz todo sentido que as pesquisas sobre formação de professores desenvolvidas nesses programas venham se dando por meio de pesquisas-formação. É o que se pode verificar na análise das dissertações defendidas no PROGEPE-UNINOVE, apontadas doravante como compondo o universo empírico sobre o qual serão feitas as considerações teóricas para fundamentar e esclarecer o que é uma pesquisa-formação, suas características e modos de efetivação.

A seleção das dissertações defendidas no PPGPE UNINOVE como amostra para esta pesquisa se justifica por sua relevância e representatividade dentro do contexto dos PPGPEs do estado de São Paulo. Conforme dados do Geocapes, a UNINOVE é a segunda instituição paulista com o maior número de mestres profissionais titulados na área de Educação no período de 2013 a 2022, com um total de 197 titulados. Essa alta produtividade acadêmica oferece um universo de pesquisa robusto e significativo.

Além disso, do total de dissertações defendidas no programa, 49 trabalhos abordam o tema central deste estudo: a formação de professores e gestores. Há que se apontar, ainda que o programa da UNINOVE não tem área de concentração ou linhas de pesquisa voltadas especificamente para a formação de professores, o que torna a produção de 49 trabalhos sobre o tema ainda mais notável e digna de análise. A partir dessa quantidade expressiva, foram selecionadas 14 dissertações que demonstraram especial coesão teórico-metodológica e que contêm elementos empíricos para aprofundar a análise sobre a pesquisa-formação.

Portanto, a escolha do PROGEPE da UNINOVE é estratégica e fundamental, pois o seu acervo de dissertações permite a análise de um corpus empírico substancial e qualificado, essencial para a

construção dos conceitos e princípios que orientam o conceito de pesquisa-formação proposto neste artigo.

Quadro 1- Dissertações selecionadas

AUTOR	TÍTULO	ANO
TARDELLI, É.	Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública	2014
TEIXEIRA, N. C.	Lecionar música nas escolas de São Paulo: desafios frente ao currículo de Arte	2015
VALIANTE, D.	Portfólios reflexivos na formação centrada na escola	2016
PRADO, G. S.	O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades	2016
OLIM, M. P.	A formação continuada dos professores de um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo	2019
LIMA, M. C.	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche de São Bernardo do Campo	2020
RIBEIRO, A. N. S.	A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo	2020
CIRILO, D. N.	Tertúlias dialógicas pedagógicas e a formação permanente de professores	2022
DUARTE, E.	Professoras reflexivas: um esforço consciente e voluntário	2023
SOUZA, D. P. P.	Pesquisa-formação em uma escola municipal de Santo André: o uso dos portfólios reflexivos na formação de professores	2023
SILVA, L. C.	O coordenador pedagógico: uma experiência de autoconfrontação em uma escola de educação infantil	2023
SILVA, C. S.	Condições de ingresso à docência na rede municipal de Santo André: desafios dos professores iniciantes e proposta de integração colaborativa	2023
MAPELI, D. M. O. B.	Minhas veredas: experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares	2023
GAVA, T. V. A.	Portfólio reflexivo como estratégia formativa com assistentes pedagógicas do município de Santo André	2023

Fonte: Elaborada pela autora com base em fontes diversas.

Há que se apontar que a teorização sobre pesquisa-formação que será aqui desenvolvida está apoiada nos dados que aquelas pesquisas forneceram, na interlocução com teóricos das áreas de pesquisa de formação de professores, formação de gestores (notadamente os coordenadores

pedagógicos/assistentes pedagógicos, que formam os professores), pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores, e, por fim, no percurso de constituição intelectual e na experiência profissional da autora deste texto como orientadora no campo da formação de professores e gestores de um PPGPE em que acumula quase duas décadas de atividade.

A PESQUISA-FORMAÇÃO

Há princípios que orientam a realização de pesquisas-formação que dizem respeito a seus objetivos, desenvolvimento e finalização. Considera-se que esses princípios dizem respeito: 1) ao estabelecimento da demanda a partir da qual e ao redor da qual será desenhada a pesquisa-formação e estabelecerá seu objetivo; 2) ao planejamento da pesquisa-formação; 3) ao material a ser utilizado como apoio nos encontros formativos; 4) às relações estabelecidas entre grupo formativo e o pesquisador; 5) ao clima formativo; 6) aos posicionamentos dos participantes da pesquisa-formação, e 7) à forma de avaliar a pesquisa-formação com o grupo formativo.

Esses princípios se desdobram em algo como um esquema empírico-conceitual que orienta a idealização, o planejamento, a realização, a avaliação e a análise das pesquisas-formação. Estão nesse esquema os seguintes componentes desdobrados na efetivação da pesquisa-formação:

A) A necessidade de a pesquisa e seus objetivos foram definidos pelo pesquisador a partir do conhecimento do contexto escolar, do contexto formativo do grupo de professores e/ou gestores e das demandas formativas do grupo de professores e/ou gestores.

Como afirmado acima, aqueles que chegam aos PPGPEs são educadores das redes de ensino que procuram respostas para perguntas do seu cotidiano que não conseguiram resolver sozinhos ou com seus pares mais próximos. No processo de delineamento da pesquisa a ser feita, de acordo com os referenciais teóricos-metodológicos de seus orientadores, devem considerar todos os aspectos possíveis da realidade escolar em que a pesquisa-formação será desenvolvida. Seu objetivo passa a ser, então, tanto procurar caminhos para resolver as demandas profissionais, quanto desenvolver sua pesquisa. Nesse processo, ele, o pesquisador também é formado, como profissional e como pesquisador, se constituindo com aquilo que se pode chamar educador-pesquisador.

B) A necessidade de a pesquisa e de seus objetivos foram definidos pelo pesquisador e pelo grupo de professores e/ou gestores participantes a partir do conhecimento do contexto escolar, do contexto

formativo e das demandas formativas desse grupo de profissionais escolares, de acordo com os contextos apontados acima.

Esse educador-pesquisador que se configura, o faz em meio a um contexto pedagógico e científico. Como os trabalhos aqui explorados adotaram uma perspectiva de pesquisa qualitativa de viés interpretativo, os mestrandos foram às escolas procurando tanto comunicar as intenções e desdobramentos da pesquisa-formação quanto conhecer mais profundamente o contexto, seus participantes possíveis e as condições dificultadoras e facilitadoras da pesquisa (Giovanni, 2000). Tal proximidade acaba por trazer marcas à pesquisa-formação, de modo que ela esteja também de acordo com o que os participantes demandam e tem a oferecer.

C) O planejamento da pesquisa-formação levou em conta e foi feito de acordo com as possibilidades de trabalho do grupo participante.

Pronta a proposta de pesquisa-formação, seus pressupostos, formato e objetivos, parte-se para o planejamento. O primeiro ponto a ser considerado é a disponibilidade dos participantes. É direito de professores e gestores escolares a participação em espaços de formação continuada em local e horário de trabalho. Isso permite ao mestrando/pesquisador dispor de um espaço e de um tempo fixos para executar a pesquisa-formação. Ele terá, entretanto, que encaixar a proposta da pesquisa-formação em meio aos demais projetos formativos das escolas.

Na maioria esmagadora das vezes, os pesquisadores que fazem essa pesquisa-formação são os coordenadores pedagógicos das escolas em que se fará a investigação ou são os gestores dos sistemas de ensino com função de formação dos quadros de outros gestores. Essa característica cria um facilitador para a realização da pesquisa-formação que não se desenrolará sem novas negociações e ajustes, por exemplo: mais tempo de leitura, suspensão de pautas por conta de urgências surgidas na escola, adiamento de encontros em razão de oferta de cursos obrigatórios da rede de ensino que não estavam previstos – enfim, dificultadores das situações de pesquisa. (Cf. Giovanni, 2000)

D) O planejamento da pesquisa-formação levou em conta e foi feito de acordo com as características profissionais, pessoais e dos interesses daqueles que compõem o grupo participante.

Uma parte da literatura sobre formação de professores (Valliant, 2016; Fullan e Hargreaves, 2001; Moriconi, 2017) aponta que as formações exitosas são aquelas que são balizadas, em sua elaboração e atuação (Ball, Maguire e Braun, 2021), pelas características dos profissionais que tomarão parte nela.

Há que se considerar, entre essas características, os seguintes elementos: formação inicial, percurso de formação continuada (em serviço e fora de ambiente de trabalho) em cursos livres, lato e stricto sensu, tempo de exercício no magistério, tempo de atuação na unidade escolar e/ou sistema de ensino, funções desempenhadas dentro do magistério, perfil pessoal e relacional e objetivos profissionais.

Outro ponto que a literatura aponta é a importância das formações com cunho colaborativo, em que todos os participantes têm contribuições a dar em determinadas e variadas fases do processo de pesquisa-formação. Ainda que a proposta tenha chegado pelas mãos do pesquisador, o trabalho com o grupo em formação, ao ser desenvolvido segundo uma perspectiva colaborativa, traz resultados mais promissores aos objetivos da pesquisa-formação no que tange ao desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Para a criação de um ambiente colaborativo também se faz necessário que haja um desejo nos participantes pela pauta dos encontros. É preciso que eles desejem, que eles queiram aprender, que eles admirem os autores discutidos, o formador que está conduzindo a formação. Dessa forma, há implicação em seu próprio processo. Cabe atentar para o fato de que um clima favorável e acolhedor não é instaurado pela orientação teórica do pesquisador: sem a participação do grupo, a colaboratividade não se faz, daí ser fundamental a condução do pesquisador. E a postura do pesquisador é a postura da pessoa que é o pesquisador, diga-se de passagem. Segundo Barbier (2007), o principal instrumento de pesquisa é o pesquisador.

E) O planejamento da pesquisa-formação foi feito de comum acordo entre o pesquisador e o grupo participante.

Estabelecidos os interesses e objetivos da pesquisa, o grupo deverá entrar em acordo com respeito a dias, horários, leituras, ordem de leitura, modo de discussão, forma de registro, turnos de fala, auxílio em cada reunião, preparação de ambientes e materiais, suportes a serem utilizados, interrupções extraordinárias, mudanças de pauta, forma de avaliação do trabalho que está sendo desenvolvido pelo grupo, fatores externos ao grupo que o influenciam, formato e quantidade de encontros.

Em algumas ocasiões é necessário que os encontros formativos se deem fora do horário de trabalho, que foi o que aconteceu com o desenvolvimento da pesquisa-formação de Cirilo (2022).

Há pesquisas-formação em que os participantes fazem acordos sobre prazos e tempos para leitura, como nas pesquisas de Souza (2022) e Gava (2022), em que foi necessário que encontros alternados

fossem dedicados apenas à leitura do material para discussão. Em um encontro fazia-se a leitura silenciosa e individual, com as devidas anotações sobre a leitura produzidas por cada um. No próximo encontro, procedia-se à discussão do que foi lido. Isso propiciou uma equiparação na preparação das leituras entre todos os participantes. Dessa forma, o grau de responsabilidade, participação e interatividade aumenta. Houve liberdade para que a questão tempo fosse colocada; uma vez colocado, foi resolvida, o que indica, também, a confiança existente no grupo formativo.

F) Os encontros formativos seguem um cronograma de modo a dar conta das demandas formativas e da pesquisa.

O cronograma é outra parte fundamental da pesquisa-formação. O cronograma é feito em articulação com o calendário letivo e de formação das redes de ensino, pois os encontros de pesquisa-formação precisam se encaixar na agenda formativa das redes, as quais podem ter datas destinadas a formações de toda a rede, e com o calendário do programa do programa cursado, já que que o pesquisador tem prazos para publicações, qualificação e defesa.

G) O material usado nas pesquisas-formação está de acordo com as demandas e características do grupo e com o referencial teórico da pesquisa em desenvolvimento pelo pesquisador.

Consideremos que a pesquisa trate do tema currículo numa perspectiva crítica, dado que, entre outros fatores, a rede de ensino em que trabalham os participantes da pesquisa está num movimento de discussão e de escrita de um novo currículo. Para abordar o tema, o pesquisador, em conjunto com orientador, selecionará textos que deem conta de trazer para o grupo as discussões no campo do currículo que abordem as demandas da rede e dos participantes, como na dissertação de Souza (2023)

Se o ponto chave da pesquisa-formação for a música no ensino fundamental e o grupo não tiver conhecimento de teoria musical ou prática musical, o pesquisador-formador deverá dar conta dessas demandas, preparando aulas teóricas e práticas a serem desenvolvidas com o grupo (Teixeira, 2016; Ribeiro, 2020).

Esses exemplos pretendem trazer a lume a coerência teórica que deve existir nas pesquisas-formação, o que só é alcançado se houver a diretriz da necessária observação das demandas do grupo aliadas aos objetivos e problemas da pesquisa. Por isso, afirma-se que a pesquisa-formação é feita “com” professores e/ou gestores.

H) É realizada avaliação da pesquisa-formação como uma das pautas de um dos encontros e/ou está entremeada em outros encontros formativos.

Analisar o processo da pesquisa-formação - quer em meio aos encontros, quer em um encontro final com todos os participantes, quer individualmente - com o compartilhamento dos pareceres com os demais integrantes do grupo formativo é de fundamental importância, seja para a pesquisa-formação como processo investigativo seja para o desenvolvimento profissional dos participantes. Procedimentos como os portfólios reflexivos, tertúlias dialógicas pedagógicas e autoconfrontação têm se mostrado eficazes para produzir avaliações das pesquisas-formação, como se pode ver nas pesquisas de Valiante (2016), Gava (2022), Cirilo (2022) e Silva (2023b).

I) Os participantes têm clareza da natureza da pesquisa-formação da qual participam e entendem que sua participação tem como horizonte alterações em desenvolvimento profissional.

Entende-se como desenvolvimento profissional os aprendizados que vão sendo construídos ao longo do exercício da docência e da gestão escolar, aliados, no caso dos estudantes dos mestrados profissionais em educação, a um percurso de pesquisador, considerando que os educadores-pesquisadores que vão se formando nesses programas também estão se desenvolvendo profissionalmente ao fazerem suas pesquisas.

Tal desenvolvimento, dos pesquisadores e dos participantes, abarca e se dá em múltiplos aspectos: (1) o entendimento que o profissional tem de si e de sua função; (2) a percepção dos diferentes conhecimentos construídos; (3) a identidade profissional; (4) os saberes que foi desenvolvendo; (5) as relações que criou e aprofundou, e que impactaram sua profissionalidade e identidade; (6) os cursos que frequentou; (7) as ações que desenvolveu tendo em vista os aprendizados que foram sendo construídos; (8) as expectativas que elaborou graças a novos horizontes que foram se abrindo no percurso; (9) o desenvolvimento de um pensar reflexivo; (10) a consciência do compromisso político e ético de sua profissão; (11) a configuração de um espírito de colaboratividade; (12) a participação em colegiados de discussão e de encaminhamento de projetos escolares, e (13) a produção científica sobre seu trabalho, sobre seu percurso, sobre si na condição de professor/gestor/pesquisador.

J) Há falas do pesquisador durante os encontros formativos que apontam esse horizonte da pesquisa formação

Já que o pesquisador também está em formação, em desenvolvimento, ele se posiciona durante a pesquisa-formação como um sujeito aprendente. O posicionar-se perante o grupo durante os encontros permite que ele faça elaborações mais complexas sobre si e sobre a pesquisa, o que também é positivo para a pesquisa. Ao se posicionar em processo de aprendizado, como os demais participantes, ele contribui para a criação de um clima colaborativo em que todos percebem seu papel, suas responsabilidades e seus ganhos, dessa forma potencializando os aprendizados do grupo, é o que se pode ver no trabalho de Silva (2023a).

K) Participantes do grupo e pesquisados expressam-se livremente durante os encontros acerca das impressões gerais sobre o andamento da pesquisa-formação.

É importante ter em vista que a pesquisa-formação deve gerar um clima favorável à expressão livre, respeitosa e produtiva, em coerência com as discussões e construções do grupo. Muitas vezes tais falas se dão em meio aos encontros formativos, de forma espontânea. Isso acaba por mostrar que o processo está gerando resultados nos participantes, que eles se apropriaram das discussões, promoveram auto-aprendizados e se sentem à vontade para se expressar, além de indicar que desenvolveram um senso de responsabilidade pelo grupo e pela própria pesquisa-formação.

L) O pesquisador aponta que a pesquisa-formação trouxe dados suficientes para a elaboração de análises que levam à consecução dos objetivos de sua pesquisa.

Por fim, o processo de pesquisa-formação precisa produzir os dados que são necessários para que o pesquisador responda às perguntas que guiaram a investigação, permitindo alcançar os objetivos de seu trabalho no programa cursado.

Os dados produzidos dizem respeito a: descrição das etapas de realização da pesquisa; caracterização dos participantes do grupo formativo; apresentação e discussão acerca dos textos usados; descrição do perfil de participação dos componentes do grupo formativo a cada encontro; apreciação, por parte do pesquisador, dos aprendizados construídos por cada membro do grupo no sentido da proposta geral da pesquisa-formação; reflexões sobre avanços na percepção do pesquisador sobre o tema da pesquisa-formação; como a pesquisa-formação desenvolvida permitiu a construção de categorias de análise que constroem o arcabouço argumentativo que sustenta a dissertação.

CONCLUSÕES

O texto demonstra que a pesquisa qualitativa, particularmente no âmbito da pesquisa-ação, é intrinsecamente interpretativa e personalística. Nela, o pesquisador não é um observador passivo, mas o instrumento mais valioso, imerso em um processo de auto-transformação e de transformação do contexto investigado. Essa imersão ética e política exige um comprometimento que vai além da simples coleta de dados, demandando que o pesquisador esteja disposto a "se desencontrar de si", a estranhar-se, para então compreender o mundo de onde veio e o mundo que habita. A pesquisa-formação, nesse sentido, é o palco onde essa profunda experiência se desdobra, reconfigurando tanto o investigador quanto os participantes.

A relevância da pesquisa-formação se manifesta de forma contundente nos programas profissionais, em particular na área de educação. Nesses espaços, professores e gestores da educação básica, movidos por um pathos – um incômodo que exige ação e compreensão –, encontram na pesquisa-formação a via para elaborar saberes sobre o cotidiano escolar.

Finalmente, a pesquisa-formação se estrutura a partir de princípios orientadores que abrangem desde o estabelecimento da demanda até a avaliação do processo. Ela é gestada em comunidades investigativas que podem ser equipes de pesquisadores, grupos universitários ou profissionais de redes de ensino, todas unidas por um horizonte teórico e guias analíticos que se mantêm abertos à realidade. Essa abordagem colaborativa e sensível às características dos participantes garante que a pesquisa não seja apenas um exercício acadêmico, mas que constitua uma intervenção significativa, capaz de gerar impactos no desenvolvimento e na identidade profissional dos envolvidos, e de contribuir para a resolução dos desafios da educação básica pública brasileira. A pesquisa-formação, portanto, não é um caminho entre muitos: ela é, sim, a concretização de uma coerência inegociável entre a intenção, o método e o impacto transformador.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-823.pdf>. Acesso em 1 jun. 2025.
- BAGNARA, I. C.; PEREIRA, T. I. Produtos educacionais no mestrado profissional em educação: concepções e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2024.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2021.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. (Série Pesquisa, v. 3). Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRASIL. Portaria normativa nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em 10 jun. 2025.
- CIRILO, D. N. Tertúlias dialógicas pedagógicas e a formação permanente de professores. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho. UNINOVE, São Paulo, 2022.
- DUARTE, E. Professoras reflexivas: um esforço consciente e voluntário. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho. UNINOVE, São Paulo, 2023.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- GAVA, T. V. A. Portfólios reflexivos na formação de assistentes pedagógicos na rede municipal de Santo André. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2022.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: D. P. & A, 2000, p. 207-224.
- LIMA, M. C. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2020.
- MAPELI, D. M. O. B. Minhas veredas: experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2023.
- OLIM, M. P. A formação continuada de professores em um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2019.

- PRADO, G. S. O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2016.
- RIBEIRO, A. N. S. A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2020.
- SILVA, C. S. Condições de ingresso à docência na rede municipal de Santo André: desafios dos professores iniciantes e proposta de integração colaborativa. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2023a.
- SILVA, L. C. O coordenador pedagógico em Diadema: uma experiência de autoconfrontação em uma escola de educação infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2023b.
- STAKE, R. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SOUZA, D. P. P. Pesquisa-formação em uma escola da rede municipal de Santo André: o uso dos portfólios reflexivos na formação de professores. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2022.
- TEIXEIRA, N. C. Lecionar música nas escolas estaduais de São Paulo: desafios frente ao currículo de artes. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2015.
- TARDELLI, É. Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2023.
- VALIANTE, D. S. M. Portfólios reflexivos na formação centrada na escola. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2016.
- VALLIANT, Denise. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: um campo em construcción. Revista Eletronica de Educação, vol. 13. nº 1, p. 87-106, 2019. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3073>. Acesso em 10 de jun. 2025.

Capítulo 17



10.37423/260611021

EXPERIÊNCIAS NO PIBID: UM RELATO DA INSERÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM UMA TURMA DO 3º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Helena Passos Rocha de Abreu

Universidade Estadual do Paraná

Daniele Martinez de Oliveira Coelho

Universidade Federal do Paraná

Roberta Ravaglio Gagno

Universidade Estadual do Paraná



RESUMO

Este relato tem como objetivo demonstrar as experiências vividas por uma estudante da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Curitiba I, do curso de Licenciatura em Música, inserida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No decorrer de 2025, os pibidianos participantes do programa tinham o total de dez horas semanais a serem cumpridas, sendo oito horas dentro das escolas com seus respectivos professores supervisores, e duas horas de reuniões com a coordenadora de área para a elaboração de planejamentos, relatórios, artigos, entre outros. Durante o ano, as observações e regências foram realizadas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no Componente Curricular Arte e nas oficinas de Práticas Artísticas, trabalhando cada dia de vínculo com faixas etárias diferentes. As vivências relatadas aqui foram experienciadas com uma turma de 3º ano integral, através das Práticas Artísticas. No ano letivo de 2025, a turma passou por todas as linguagens artísticas, sendo elas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, porém, por se tratar de uma turma em tempo ampliado (integral) com diferentes práticas, a professora supervisora teve uma maior liberdade para trabalhar com diversos temas, podendo, assim, desenvolver um repertório musical elaborado e mesclar as linguagens nas produções artísticas da turma. Como referencial teórico-metodológico, recorreu-se às obras de Mateiro e Ilari (2012) e Dalcroze (2023), visando facilitar a compreensão de como implementar os conteúdos e empregar as metodologias musicais de maneira eficaz dentro da sala de aula. O convívio com as crianças e as abordagens aplicadas puderam criar um ambiente acolhedor entre os alunos e os estagiários, trazendo resultados como, por exemplo, a apresentação em uma mostra cultural, além de contribuir para a formação docente ao adentrar no chão da escola.

Palavras-chave: UNESPAR, PIBID, Música, Arte, Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

Dentre os principais desafios que a formação docente enfrenta no Brasil, o distanciamento entre os referenciais teóricos obtidos nas universidades e as demandas da prática cotidiana nas escolas se destaca. Nesse sentido, a fim de promover um maior contato dos licenciandos com o ambiente escolar, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assumindo um papel essencial na trajetória do discente, favorecendo uma postura mais crítica e reflexiva diante da realidade escolar, contribuindo para uma maior autonomia ao assumir classes de aula após a graduação.

O presente relato tem como objetivo expor as principais vivências de uma estudante da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Curitiba I – EMBAP¹, matriculada no curso de Licenciatura em Música e participante do programa. Ao longo do ano letivo de 2025, a licencianda vem desenvolvendo atividades pedagógicas e realizando observações em uma escola da Rede Municipal de Curitiba/PR, que atende turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no âmbito do Componente Curricular Arte e nas oficinas de Práticas Artísticas.

Os trabalhos dentro das escolas contam com oito horas semanais (dois dias na semana, das 13h às 17h), onde os pibidianos se dividem em diferentes turmas de acordo com os dias, desenvolvendo atividades com turmas de 2º ao 5º ano, contudo as experiências aqui relatadas se referem a turma de 3º ano integral, nas oficinas de Práticas Artísticas. Durante este período, a estudante presenciou o ambiente de sala de aula através de, inicialmente, observações participativas e, posteriormente, práticas de regência de classe, entendendo assim a dinâmica da turma e aprendendo com os desafios da formação docente, principalmente em relação à área artística.

Por se tratar de uma turma que possui um tempo ampliado de aulas no período da tarde, a organização curricular possibilitou uma maior flexibilidade ao desenvolver as propostas pedagógicas. No decorrer de 2025, as diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro – foram contempladas, porém com uma maior liberdade para explorar diferentes temas e construir um repertório musical diversificado e articulado com as produções da turma na Arte.

¹ Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

METODOLOGIA

Este trabalho se configura como um relato de experiência de abordagem qualitativa, que busca descrever e refletir sobre as experiências desenvolvidas ao longo do ano de 2025 com a turma do 3º ano integral, fundamentada nas vivências e nos registros da estudante de Licenciatura em Música pela UNESPAR/EMBAP.

A carga horária semanal de dez horas, sendo oito horas nas escolas com a professora supervisora e duas horas destinadas a reuniões formativas com a coordenadora de área, possibilitou a articulação entre as práticas e a fundamentação teórica aprendida ao longo dos quatro anos de curso. As experiências desenvolvidas envolveram observações participativas, com objetivo de compreender a dinâmica da turma e a aplicação do conteúdo pela supervisora, e em paralelo, foram realizados registros sistemáticos em formato de Diário de Bordo, nos quais constam os conteúdos trabalhados, os encaminhamentos metodológicos e as reflexões acerca dos resultados obtidos a cada aula realizada.

Além disso, a elaboração de planejamentos, relatórios e a produção de artigos contribuíram para o processo formativo, sendo discutidos nas reuniões com a coordenadora de área. Esses encontros são realizados a fim de analisar criticamente as práticas, alinhar as metodologias para realização de futuros planejamentos e regências através de conversas reflexivas que relacionam a vivência do ambiente escolar com os referenciais teóricos estudados na universidade, buscando adaptar este conhecimento à realidade escolar. Participações em palestras e eventos culturais educativos complementaram o percurso, ampliando o repertório metodológico e incorporando abordagens mais inclusivas no ensino.

Por fim, para compor o portfólio individual e formativo, foram realizados registros fotográficos das produções artísticas desenvolvidas pelas crianças, preservando a identidade dos alunos e documentando especificamente os trabalhos realizados. Esses materiais contribuíram para uma sistematização das experiências mais significativas para as reflexões apresentadas neste relato.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de música no contexto da Educação Básica demanda uma pedagogia além do ensino baseado nos conteúdos técnicos e na reprodução mecânica, “robótica” dos repertórios. Em especial na turma de Práticas Artísticas, foi evidente a necessidade de estruturar propostas que integrassem uma escuta ativa, experimentação sonora e movimentação corporal consciente, além da criação e da reflexão. As

experiências proporcionadas pelo PIBID possibilitaram articular os referenciais estudados com as vivências no cotidiano escolar, favorecendo uma prática mais consciente para os pibidianos.

As contribuições de Mateiro e Ilari (2012) construíram uma importante base teórica. As autoras compreendem a educação musical como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, destacando que a Música estimula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras de maneira integrada. Defendendo que a aprendizagem musical deve acontecer de forma significativa, reforçam a importância das práticas que valorizem a diversidade cultural e as experiências de criação e apreciação.

Considerando as perspectivas das autoras, as atividades desenvolvidas com a turma buscaram abordar momentos de escuta orientadas, exploração de timbres, construção de instrumentos alternativos e jogos de criação rítmica integrando outras linguagens artísticas durante as produções. A organização curricular possibilitou maior flexibilidade temática, favorecendo a elaboração de repertórios diversificados. Assim, a música não foi tratada de forma isolada, mas integrada às demais expressões, ampliando as possibilidades de experimentações.

Outro referencial central para o planejamento das regências foi a abordagem de Émile Jaques-Dalcroze (2023), especialmente no que diz respeito à rítmica. Para o autor, o corpo é o primeiro instrumento musical do indivíduo, e o movimento é o elemento principal nos conceitos de pulsação, ritmo, dinâmica e fraseado. A aplicação dos conceitos na turma, demonstraram grande desenvolvimento acerca das propostas de deslocamento no espaço, gestos coordenados e jogos rítmicos que relacionavam a música ao movimento.

A aplicação de exercícios corporais rítmicos permitiu observar os avanços na internalização da pulsação e na coordenação motora nos repertórios trabalhados ao longo do ano. Ao vivenciar o ritmo por meio do corpo, as crianças passaram a compreender de forma mais concreta os elementos musicais trabalhados.

Desse modo, a articulação entre os estudos teóricos realizados nas reuniões semanais do PIBID e as práticas desenvolvidas na escola possibilitou a construção de planejamentos mais consistentes e coerentes à realidade da turma. A reflexão constante sobre as metodologias adotadas contribuiu para o aprimoramento das aulas e também para a construção de uma identidade docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observações e regências nas turmas, ao longo de 2025, o processo formativo foi marcado por desafios e descobertas. Desde os primeiros encontros com as crianças, ficou evidente que cada turma possui uma dinâmica própria, com diferentes níveis de maturidade, concentração e engajamento nas atividades. Por se tratar de uma estudante jovem em processo de formação e aprimorando uma identidade profissional, um dos primeiros obstáculos enfrentados foi justamente a construção de uma autoridade docente. Em alguns momentos iniciais, surgiram brincadeiras e tentativas de testar alguns limites, porém com diálogo e comunicação e por meio das orientações da professora supervisora, foi possível estabelecer uma relação pautada no respeito e na cooperação.

No caso específico do 3º ano integral, a dinâmica das aulas apresentava uma característica particular: por se tratar de uma turma em tempo ampliado, as aulas de Práticas Artísticas possuíam maior duração em comparação às aulas regulares. Esse tempo estendido possibilitava o aprofundamento das atividades, a retomada de conteúdos quando necessário e a realização de propostas que envolvem experimentação, apreciação, ensaio e criação coletiva com mais tranquilidade. Por outro lado, também exigiu maior planejamento e organização, uma vez que manter a atenção e o engajamento das crianças por períodos mais longos demandava alternância entre momento de escuta, movimento, prática e reflexão. Assim, a estrutura ampliada favoreceu experiências mais completas.

No mês de junho, foi realizada a primeira regência de classe com foco específico em ritmo e notação não tradicional (figura 1). A proposta surgiu da necessidade de aprofundar o trabalho com a pulsação rítmica, aspecto essencial para a consolidação do repertório que vinha sendo desenvolvido ao longo do ano. A atividade articulou vivências corporais de marcação de pulsação, jogos rítmicos coletivos e a construção de registros gráficos alternativos para representar as sequências rítmicas. Ao explorar a notação não tradicional, as crianças puderam compreender que a escrita musical pode assumir diferentes formas, estimulando a criatividade e a autonomia.

Figura 1: Regência de classe



Fonte: De autoria própria

Esse trabalho esteve diretamente vinculado à preparação para a apresentação musical realizada em um sábado letivo (Mostra Cultural) no mês de setembro. Durante o ano, a turma construiu um repertório composto por quatro músicas que envolviam canto e percussão corporal, integrando movimento, ritmo e coordenação motora. O processo de ensaio revelou avanços significativos na internalização da pulsação, na escuta coletiva e na consciência de grupo. A apresentação foi o ápice desse percurso, fortalecendo a autoestima das crianças e conferindo visibilidade ao trabalho artístico desenvolvido nas aulas. Na ocasião, os pibidianos também participaram ativamente, executando duas músicas com seus respectivos instrumentos musicais (violino, viola de arco, viola caipira etc.). Essa participação teve como objetivo apresentar à comunidade escolar o trabalho desenvolvido enquanto músicos em formação, além de acompanhar e apoiar as crianças nas performances. Dessa forma, a experiência reforçou o vínculo entre os pibidianos e estudantes, ampliando o reconhecimento do papel docente. Na figura 2, temos um recorte da apresentação.

Figura 2: Apresentação na Mostra Cultural



Fonte: De autoria própria

Um dos aspectos mais marcantes desse processo, foi a evolução de um aluno que, no início do ano apresentava grande dificuldade de concentração e comportamento bastante agitado. Durante os ensaios, demonstrou interesse especial pelo pandeiro. Ao perceber essa inclinação, a professora supervisora e os estagiários passaram a incentivá-lo a participar tocando o instrumento nas aulas. Ao se sentir incluído e responsável por uma função específica dentro do grupo, seu envolvimento aumentou consideravelmente. Aos poucos, passou a demonstrar maior participação, concentração e interesse não apenas nas oficinas de Práticas Artísticas, mas também nas demais disciplinas. A oportunidade de tocar pandeiro na apresentação de setembro foi um momento de destaque para o estudante, evidenciando como a música pode atuar enquanto ferramenta de inclusão, pertencimento e desenvolvimento socioemocional.

Outro momento significativo ocorreu no mês de outubro, quando a turma participou do teatro musical Crianças – Manuel de Barros (figura 3). O espetáculo, caracterizado pela interação com a plateia ao longo da apresentação, proporcionou uma experiência estética diferenciada às crianças. Para que pudessem participar ativamente, os pibidianos passaram por uma capacitação prévia, aprendendo as coreografias e movimentos necessários. Posteriormente, esses elementos foram trabalhados em sala de aula, integrando música, gesto e expressão corporal. Essa vivência dialogou diretamente com os princípios da rítmica de Dalcroze (2023), ao reforçar o papel do corpo como mediador da aprendizagem musical.

Figura 3: Espetáculo Crianceiras – Manuel de Barros



Fonte: Página Crianceiras Oficial (Instagram)²

Paralelamente às experiências artísticas, também foram observadas as limitações estruturais relacionadas ao Componente Curricular Arte (e até mesmo às Práticas Artísticas), como a percepção por parte dos estudantes de que a disciplina se restringe ao desenho. Ao longo do ano, por meio das atividades musicais, das apresentações e da participação em eventos culturais, foi possível ampliar essa compreensão, evidenciando que a Arte engloba múltiplas linguagens.

A participação voluntária em eventos escolares, como a festa junina, também contribuiu para maior integração com a comunidade e compreensão da organização institucional. Esse contato mais amplo com as famílias e demais estudantes possibilitou uma visão mais completa do contexto escolar, reforçando a importância da atuação docente para além da sala de aula.

De modo geral, as experiências vivenciadas na turma do 3º ano integral demonstraram que o ensino de música, quando fundamentado em práticas participativas e contextualizadas, pode promover avanços significativos no desenvolvimento rítmico, na escuta coletiva, na cooperação e no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Para a licencianda, o percurso constituiu etapa essencial na construção da identidade docente, evidenciando que a formação acadêmica se constrói no diálogo constante entre teoria e prática, reflexão e ação, universidade e escola.

² Disponível em: <https://www.instagram.com/crianceirasoficial?igsh=enU0ZzEzNzVvMTg0>. Acesso em: 04 mar. 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no PIBID possibilitou a inserção direta no cotidiano escolar ao longo de todo o ano letivo de 2025, permitindo uma formação que ultrapassa os limites da teoria acadêmica. A atuação na turma do 3º ano integral nas aulas de Práticas Artísticas, evidenciou que o exercício da docência envolve não apenas o domínio de conteúdos musicais, mas também a construção de vínculos, a mediação de conflitos, a gestão do tempo estendido das aulas e a constante adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

Os desafios iniciais relacionados à construção da autoridade docente e à dinâmica específica da turma foram sendo gradualmente superados por meio do diálogo, da escuta sensível e do planejamento cuidadoso das atividades. A regência realizada no mês de junho demonstrou que propostas que articulam vivência corporal de pulsação, experimentação sonora e registros favorecem maior engajamento e compreensão dos conteúdos.

Do ponto de vista formativo, o PIBID contribuiu de maneira decisiva para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, como gestão de sala, planejamento em contexto de tempo ampliado, adaptação metodológica e sensibilidade na leitura das necessidades da turma. Também evidenciou os desafios estruturais enfrentados pelo Componente Curricular Arte (o qual se estende para as oficinas de Práticas Artísticas), reforçando a importância das práticas que valorizem a diversidade de linguagens artísticas e promovam o protagonismo discente.

Conclui-se que a inserção no ambiente escolar já durante os primeiros anos de graduação é fundamental para a consolidação da identidade docente. Propostas que incentivam a experimentação, a criatividade, a participação ativa e a integração entre teoria e prática fortalecem não apenas a aprendizagem musical, mas também contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo, colaborativo e significativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à professora supervisora Daniele, pelo acompanhamento atento, pelas orientações pedagógicas e pela disponibilidade ao longo de toda a experiência no PIBID, contribuindo significativamente para o processo formativo vivenciado na escola. À professora Roberta,

coordenadora de área, pelo apoio institucional, pela condução das reuniões formativas e pelo incentivo constante à reflexão crítica e à produção acadêmica. À Escola na qual as atividades foram desenvolvidas durante o programa, pela acolhida, pela parceria e pela confiança no trabalho realizado junto à turma do 3º ano integral. Ao V ENLIC SUL pelo espaço proporcionado para o compartilhamento deste relato de experiência, ampliando as oportunidades de formação e troca de saberes. Aos meus colegas bolsistas do programa pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo ao longo da formação. À UNESPAR/EMBAP pelo suporte acadêmico, pelas oportunidades oferecidas através dos editais e bolsas de incentivo e pelas bases teóricas que fundamentam o processo formativo. Por fim, agradeço à CAPES/PIBID, pelo financiamento e pelo incentivo à formação e qualificação docente.

REFERÊNCIAS

JAQUES-DALCROZE, Émile. O Ritmo, a Música e a Educação, trad. por Rodrigo Bataglia, Lilia Justi, Luis Carlos Justi, Gilka Martins de Castro Campos, José Rafael Madureira e Laura Tausz Rónai. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023. (livro digital). Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/21526>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:

UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XLIV



conhecimentolivres.org/home



contato@conhecimentolivres.org



[editoraconhecimentolivres](#)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE