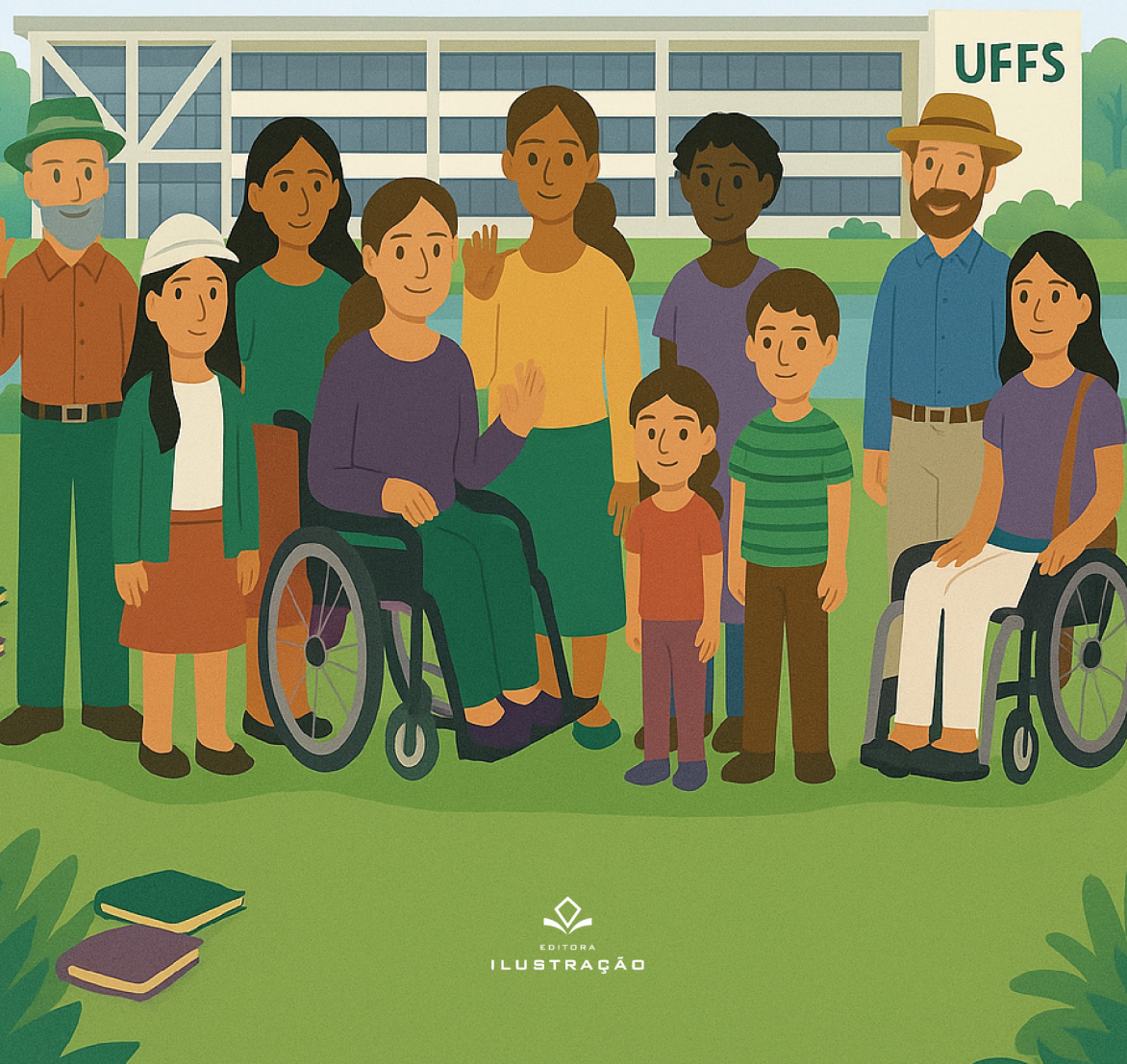


ENTRE PORTAS ABERTAS E BARREIRAS INVISÍVEIS

Inclusão e Formação Docente no Ensino Superior

Volume 2

cleusa Inês ziesmann
(organizadora)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

CLEUSA INÊS ZIESMANN
(ORGANIZADORA)

ENTRE PORTAS ABERTAS E BARREIRAS INVISÍVEIS

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Volume 2

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

- E61 Entre portas abertas e barreiras invisíveis : inclusão e formação docente no ensino superior / organizadora: Cleusa Inês Ziesmann. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
v. 2 : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-6135-170-6

DOI 10.46550/978-65-6135-170-6

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Ensino superior. I. Ziesmann, Cleusa Inês (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATTITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Cleusa Inês Ziesmann</i>	

EIXO 4 - ÉTICA E EDUCAÇÃO EMOCIONAL15

Capítulo 1 - ENTRE EMOÇÃO E INOVAÇÃO: CAMINHOS PARA CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DA PROFISSÃO	17
<i>Fernanda Maria Arcari</i>	
<i>Grasieli Canelles Bernardi</i>	
<i>Margarete Tironi</i>	

Capítulo 2 - “REINVENTAR” A PRÁTICA DOCENTE: EMOÇÕES E EMPATIA COMO CAMINHO CIVILIZATÓRIO	33
<i>Lucimar Pertile</i>	
<i>Vania Carbonera</i>	

Capítulo 3 - PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	51
<i>Adriana Salete Loss</i>	
<i>Maria Geralda Oliver Rosa</i>	

EIXO 5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES ...75

Capítulo 4 - DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: MEMÓRIA, REFLEXÃO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
<i>Maria Geralda Oliver Rosa</i>	
<i>Adriana Salete Loss</i>	
<i>Maritânia Angela Roman Pavan</i>	

Capítulo 5 - ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO E DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	99
---	----

Cleusa Inês Ziesmann

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Jeize de Fátima Batista

Marlete Dolores Rauber

Capítulo 6 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB.....	113
---	-----

Janaine Zdebski da Silva

Alex Verdério

Capítulo 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UFFS/ RENAFOR	133
---	-----

Diuliana Chiaradia Pimentel

Sonize Lepke

Aline Miguela Teles Barcelos Teles

EIXO 6 - EDUCAÇÃO SEXUAL, DIVERSIDADES E GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR	145
---	------------

Capítulo 8 - O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: DESVENDANDO O IMPACTO DA INFÂNCIA DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	147
--	-----

Luciana Josélia Micolajunas

Fabiane Freire França

Fred Maciel

Wilma dos Santos Coqueiro

**EIXO 7 - JUVENTUDE, NOVAS TECNOLOGIAS E
TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS163**

Capítulo 9 - ENTRE REDES E SABERES: JUVENTUDES
DIGITAIS, INCLUSÃO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO
ENSINO SUPERIOR 165

Cleusa Inês Ziesmann

APRESENTAÇÃO

O título *Entre Portas Abertas e Barreiras Invisíveis: Inclusão e Formação Docente no Ensino Superior* traduz a tensão que atravessa o Ensino Superior contemporâneo. Se, por um lado, políticas públicas, ações afirmativas e discursos institucionais apontam para a democratização do acesso, por outro, práticas e estruturas sutis — muitas vezes invisibilizadas ou naturalizadas — seguem limitando a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes diversos. Nesse cenário, a formação docente assume papel estratégico, pois somente ela pode garantir que a abertura formal das portas se converta em inclusão efetiva, promotora de equidade, justiça social e reconhecimento das diferenças.

A obra, em seus dois volumes, reúne reflexões, pesquisas e experiências que revelam tanto as contradições quanto as possibilidades do Ensino Superior no que se refere à inclusão e à formação de professores, articulando dimensões teóricas e práticas e considerando as especificidades de grupos historicamente marginalizados — povos indígenas, comunidades tradicionais, estudantes com deficiência, populações do campo, pessoas LGBTQIA+, negros(as), migrantes, entre outros.

O Volume 2 reúne capítulos que aprofundam dimensões essenciais da educação inclusiva, organizadas em quatro eixos centrais que dialogam com questões éticas, sociais, pedagógicas e tecnológicas, fundamentais para pensar os rumos do Ensino Superior contemporâneo. O Eixo 4 – Ética e Educação Emocional enfatiza a relevância de integrar a formação ética e socioemocional de estudantes e professores, fortalecendo ambientes de aprendizagem marcados pelo respeito, pelo diálogo e pela colaboração, indispensáveis para uma educação humanizadora. O Eixo 5 – Formação de Professores e Educadores problematiza processos, metodologias e políticas de formação inicial e continuada, destacando práticas pedagógicas inovadoras que promovem a diversidade e a inclusão como princípios orientadores da docência universitária.

No Eixo 6 – Educação Sexual, Diversidades e Gênero no Ensino Superior, as discussões se voltam para a importância de abordar temas relacionados à sexualidade, identidade de gênero e diversidade como dimensões centrais para a construção de espaços acadêmicos equitativos e livres de discriminação, fortalecendo o reconhecimento das diferenças

como parte constitutiva do processo educativo. Já o Eixo 7 – Juventude, Novas Tecnologias e Trajetórias Educativas investiga os impactos das tecnologias digitais, as múltiplas trajetórias formativas e as práticas pedagógicas emergentes que dialogam com a cultura digital, ampliando as possibilidades de inclusão e inovação no Ensino Superior.

Ao articular esses quatro eixos, o Volume 2 amplia e aprofunda o debate sobre inclusão e formação docente, evidenciando que tais dimensões não são complementares, mas constitutivas de uma universidade que se quer democrática, plural e socialmente referenciada. Este volume, portanto, convida leitoras e leitores a refletirem sobre os caminhos possíveis para superar as barreiras invisíveis ainda presentes e a reconhecerem que a transformação do Ensino Superior é uma construção coletiva, permanente e urgente.

Assim, este segundo volume reafirma que a construção de uma universidade inclusiva não é apenas um ideal, mas uma tarefa cotidiana que demanda compromisso ético, engajamento social e práticas pedagógicas inovadoras. Ao integrar diferentes perspectivas, experiências e campos de conhecimento, reafirma-se que somente uma educação comprometida com a dignidade humana pode consolidar um futuro acadêmico mais justo, crítico e plural.

Com estima,

Profa. Dra. Cleusa Inês Ziesmann



Eixo 4

ÉTICA E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

ENTRE EMOÇÃO E INOVAÇÃO: CAMINHOS PARA CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DA PROFISSÃO

Fernanda Maria Arcari¹

Grasieli Canelles Bernardi²

Margarete Tironi³

Resumo: O artigo discute a centralidade das emoções e da inovação na docência, destacando a importância do cuidar de si, do outro e da profissão como tríade essencial para a formação e o exercício docente na contemporaneidade. Como objetivo, propõe-se refletir sobre as emoções e a docência, tendo como parâmetro a inter-relação entre emoção e inovação e os contributos advindos do cuidar de si e da profissão. O estudo, de caráter bibliográfico, ancora-se também nas experiências do GRUPEE (Grupo de Pesquisa em Educação Emocional-UFFS), onde o cuidado da profissão é exercido coletivamente por meio da autoformação, das trocas e da construção conjunta baseadas na percepção de si, do outro e da profissão. As referências utilizadas neste estudo envolvem autores como Nóvoa, Freire, Gadotti, Nussbaum, Hargreaves, Damásio e outros, evidenciando que a prática educativa vai além da transmissão de conhecimentos, exigindo sensibilidade, interação e abertura ao novo. Ademais, a inovação não se restringe a tecnologias, mas envolve rupturas culturais e pedagógicas que ressignificam a prática docente, reforçando o compromisso com a vida e a formação humana.

- 1 Professora da Rede Pública Municipal de Chapecó - SC. Mestre Profissional em Educação - UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional - GRUPEE-UFFS. ORCID: 0000-0002-5693-3016. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1375854124140245>. E-mail: arcari.fer@gmail.com
- 2 Professora da Rede Pública Municipal de Chapecó - SC. Graduada em Língua Portuguesa e Inglesa - UFSM. Pós-graduada em Linguística e Ensino - Unochapecó. Pós-graduada em Educação Musical - Claretiano. Mestre em Linguística - UPF. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional - GRUPEE-UFFS. ORCID: 0009-0009-9799-5166. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2184881289950782>. E-mail: bernardigrasi@gmail.com
- 3 Professora das Redes Públicas Estadual e Municipal - Chapecó - SC. Graduada em Ciências Biológicas - Unochapecó. Pós-graduada em Educação Integral - UFFS; Pós-graduada em Ensino de Ciências Naturais Biologia e Química - UCEFF; Pós-graduada em Neurociências - Unoesc. Mestranda em Educação - UFFS Campus Chapecó. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional - GRUPEE-UFFS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4558-872X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1111101942189180>. E-mail: mtironi.bio@gmail.com

Assim, cuidar de si, do outro e da profissão configura-se como um ato pedagógico indispensável para uma educação mais humana e transformadora.

Palavras-chave: Emoções. Inovação. Docência.

Introdução

O cenário atual da educação brasileira, atravessado por desafios sociais, culturais e tecnológicos, evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e o papel docente. A formação, nesse contexto, emerge como eixo estruturante não apenas para o domínio teórico-prático de um determinado campo do conhecimento, mas também como ferramenta de transformação crítica da realidade. Do mesmo modo, posicionar-se envolve interações sociais, trocas afetivas e reconstruções éticas e de mundo ligadas à esfera pessoal e profissional. Assim, refletir sobre a relevância das experiências no âmbito da profissão significa também considerar o papel das emoções e da inovação no exercício da prática docente.

Este estudo é fruto das reflexões decorrentes do processo autoformativo advindo da participação no GRUPEE - Grupo de Pesquisa em Educação Emocional - UFFS/Campus Erechim. Como resultado prático, houve a elaboração de oficina que possibilitou o exercício sobre o cuidar da profissão. O espaço, que é coletivo, é o lugar que se ocupa do cuidar de si e do outro e todos se ocupam de cuidar da profissão, seja por meio de interação, leituras e ou trocas de experiência.

Como objetivo, então, propõe-se refletir sobre as emoções e a docência, tendo como parâmetro a inter-relação entre emoção e inovação e os contributos advindos do cuidar de si e da profissão.

A educação exige um olhar que reconheça as múltiplas dimensões do ser humano: a razão e a emoção, o saber e o sentir, o individual e o coletivo. A construção e elaboração do conhecimento ocorre na interação entre sujeitos e seus contextos, e não deve ser compreendida como uma simples transferência de informações.

Por conseguinte, o presente trabalho reflete sobre essas contribuições, articulando-as com os desafios contemporâneos da educação, da formação de cidadãos criativos e protagonistas das suas próprias histórias de vida, mas com a demanda de, primeiramente, cuidar da profissão. Afinal, cuidar de si mesmo pressupõe também cuidar do mundo que está à volta (Morin; Viveret, 2013).

As emoções na profissão docente

Os indivíduos estão sempre buscando mais, novas ou outras possibilidades, seja através de ações puramente humanas ou mediadas por máquinas, tecnologias ou outros recursos. Mas, não, por exemplo, declarações ou gestos simpáticos de reconhecimento do trabalho dos professores. É necessário valorizar as condições de trabalho e de remuneração, reduzir os enquadramentos burocráticos e dar autonomia pedagógica para exercício coletivo da profissão, redesenhando formação e a carreira docentes, acolhendo jovens professores, apoiando a partilha de experiências e de iniciativas.

Para investir no futuro, vale investir nos professores. Com o propósito de serem elementos centrais para libertar o futuro, é preciso libertar o futuro dos próprios professores, e não continuar exigindo quase tudo, e dando quase nada (Nóvoa, 2023). Nada substitui um bom professor para que os alunos possam chegar mais longe. E em tempos digitais, a relação humana é insubstituível: a autoridade discente está a serviço da liberdade docente. A autoridade existe para instaurar uma realidade nova. A liberdade dos professores serve para despertar a liberdade dos alunos: eis a importância do professor! Nóvoa (2023) defende que a autonomia profissional é fundamental para que os educadores possam adaptar suas práticas às necessidades específicas de seus alunos e contextos.

Em tempos de grandes mudanças, muitos alimentam visões de um futuro sem escolas e sem professores. Seria futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, uma relação humana marcada pelo imprevisível, pelas vivências e pelas emoções, implica encontro entre professores e alunos mediados pelo conhecimento e pela cultura. Perder isso seria diminuir as possibilidades de educar (Nóvoa, 2023).

Logo, ser professor da educação é um movimento dialético do ir se construindo enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais. E é nela também que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o ser professor é algo permanentemente inacabado, pois vai se construindo gradativamente, é um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional (Nóvoa, 2023).

A identidade profissional e das práticas pedagógicas são influenciadas pelas naturezas formativas - condições pelas quais são gerados os processos

formativos - e pelos estágios de vida profissional. Profissionais seguros são imprescindíveis, mas, muitas vezes, são julgados culpados pelas mazelas da escola. Sem contar que educar o igual parece fácil, difícil é educar o diverso, e o professor é quem mais tem contato com isso, mesmo que, em certas circunstâncias, precise reconhecer o não saber para buscar sentido de educar. Educar para libertar futuros, indivíduos e coletivos! Afinal, é no encontro e no diálogo que se educa, pois a autoeducação tem limites! (Nóvoa, 2023).

E expandindo a relevância da troca de experiências para a educação como um todo, Freire (1987, p. 78-79) já dizia que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, mas, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”, assim como “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”.

A formação, nesse cenário, não é apenas um conteúdo a ser transmitido, mas um caminho para o autoconhecimento, para o diálogo e para a construção de um pensamento crítico e sensível. Posicionar-se e formar-se tornam atos de resistência, de expressão e de pertencimento. Quando o professor se apropria dessas práticas como instrumentos de cuidado e de mediação, ele amplia seu repertório cultural e emocional e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e atuantes.

Gadotti (2007) salienta que o novo professor é um profissional do sentido; que aprende em rede; que ensina mobilizando o desejo de aprender; que considera a ética como parte integrante da competência do professor; e que o novo professor é também um profissional do encantamento.

Ademais, conduzir a docência com afeto, ética e intencionalidade pedagógica significa também reconhecer que ensinar é um ato de esperança. É acreditar que, mesmo diante das dificuldades, é possível plantar sementes de transformação. A escola deve ser lugar de afetos, de escuta e de presença.

Maraschin (1997, p. 48) lança luz sobre a temática, sinalizando que “um educador precisa ser técnica e politicamente competente, para aprender a fazer do seu espaço de inserção profissional um local onde se respeita a vida, a liberdade, a dignidade de si mesmo e do outro como pessoa, numa relação recíproca e interdisciplinar”.

Diante disso, vale pensar também em inovação na educação, não apenas em avanços tecnológicos e estruturais, sejam eles concretos ou virtuais. Trata-se de entender analogias e discrepâncias entre informação e conhecimento, ensinar e aprender, ler e escrever, tocar e cantar e assim por diante, até mesmo porque ciência e arte são tão importantes quanto outras questões curriculares. Cunha (2016) vem pontuando relações paradigmáticas entre ciência e cultura, objetividade e subjetividade, razão e emoção, visto que cada ser, seja aluno ou professor, interage com informação e conhecimento a partir das condições econômicas, sociais e políticas que dispõe. Sendo assim, inovação é ruptura, é crítica, é reflexão, porque pode alterar bases pedagógicas e culturais de qualquer instância, e requer mediação, protagonismo e ressignificação.

Moran (2017) salienta metodologias ativas e modelos híbridos de educação, os quais requerem, acima de tudo, flexibilidade para competências ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional que muito ainda requer ser trabalhado no contexto da interdisciplinaridade. Se “compartilhar” é a palavra do momento, é através desta ação que cooperar, jogar, resolver, desafiar se reconfiguram nos tempos e modos atuais para driblar o alcance do conhecimento até então marcado por metodologias tradicionais, por vezes, desgastadas. E até a relação entre professor e aluno se hibridiza, ora um está num papel, ora outro.

Assim, a personalização do percurso pedagógico vai ganhando espaço, tomando vez, e os seres pensantes e atuantes vão escolhendo seus próximos *links*, textos, autores e leitores, a partir dos *feedbacks* de interação que mais lhe atraem, mesmo que ainda se percam em padrões, às vezes, inseridos sem contexto ou bagagem social e cultural.

As emoções e a docência: reflexões sobre o cuidar da profissão

No contexto filosófico, Martha Nussbaum (2015) tem se ocupado do estudo das emoções e, na obra *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, a autora apresenta como fio condutor a importância das artes, da literatura e da cultura como dimensões que ganham centralidade para a formação democrática. O intuito, ao fazer esta referência, a partir dos aspectos artísticos, literários e culturais, é a necessidade da aproximação docente com o universo autoformativo voltado à dimensão das emoções e do refletir criticamente. Este como uma possibilidade de cuidar da profissão nesses tempos em que as democracias

no mundo têm sido fragilizadas. Logo, “é mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las” (Nussbaum, 2015, p. 24).

Esse enfoque também é reportado em outros âmbitos como requisito para inovação. Nesse sentido, é importante destacar que “a inovação exige mentes que sejam flexíveis, abertas e criativas; a literatura e as ciências humanas estimulam essas qualidades” (Nussbaum, 2015, p. 112).

Emoção e inovação como prerrogativas para tratar dos caminhos que levam a cuidar de si também implica perceber a dimensão do cuidar da profissão, do pertencimento a uma categoria profissional que historicamente tem sido colocada à margem, e que demanda (re)significar essa pertença. Tornar o que é árido solo fértil com o andar lado a lado, o sonhar coletivamente e o saber que não se está só. O GRUPEE é este lugar que se abre para o acolhimento da profissão por meio das reflexões do cuidar de si e do outro no universo docente que tem sido, com frequência, afastado da boniteza do que é a profissão. Segundo Nussbaum (2015, p. 62) “a educação acontece por meio do questionamento e do autoexame” e nesta seara, enquanto docentes, é imperativo fazer uma autoanálise qualificada das emoções de modo analítico e reflexivo, possibilitando a abertura de diálogo para convergir com o cuidar da profissão de modo conectado com pares.

Inovar, nesse contexto, significa assumir, a partir do lugar de pertença e da autoformação, o cuidado com a profissão, articulando o cuidar de si e do outro como prática que se move de forma imersiva em um rico universo docente capaz de criar, recriar e construir coletivamente. Trata-se de um exercício qualificado, que institui um lugar-comum de acolhimento e, ao mesmo tempo, não se deixa arrastar pelas influências midiáticas, pelos modismos transitórios, muitas vezes, impulsionados por avanços e artifícios impostos pelas forças econômicas que transformam a educação em campo de disputas, subordinando-as à lógica de mercado.

Pesquisas realizadas por Hargreaves (2004) e seus colegas sinalizaram que professores inovadores e altamente bem-sucedidos que atuavam no ensino fundamental “[...] situavam o estabelecimento de vínculos emocionais de envolvimento no centro de tudo que faziam” (Hargreaves, 2004, p. 78-79). No contexto autoavaliativo, em reuniões de pais e professores, na organização de orientação individualizada, estabeleciam um *continuum* das ações para além da sala de aula, e havia uma busca constante

por estreitamento dos laços que procuravam estender de um ano para o outro. Por outro lado, “[...] professores do ensino médio costumam tratar as emoções dos alunos como coisas negativas que se intrometem na sala de aula, a partir do exterior, às quais eles passam a ter de fazer concessões” (Hargreaves, 2004, p. 79). Este grupo de professores não considera que seja sua responsabilidade trabalhar em favor do desenvolvimento positivo das emoções dos alunos de modo interconectado com a aprendizagem. Assim sendo, “as salas de aula de escolas do ensino médio costumam ser reduzidas a fios de interações pouco conectados” (Hargreaves, 2004, p. 79). O que está em voga nesta etapa de ensino são aquisições dos saberes por meio da razão associada ao desempenho passível de mensuração.

As pesquisas demonstram as lacunas que se estabelecem na atuação docente, dependendo da etapa escolar que atuam e, conseqüentemente, evidenciam a importância atribuída ao desenvolvimento e entendimento das emoções nas diferentes etapas escolares. O que parece estar em foco é a conexão da dimensão do cuidar associada ao desenvolvimento dos processos emocionais. Quando os estudantes ingressam na adolescência, há um distanciamento docente da dimensão do cuidar e, conseqüentemente, há o afastamento desse profissional de empenhar-se ou conectar o ensino e a aprendizagem alinhados aos contextos emocionais dos estudantes.

O cuidado deve ser mais do que caridade ou controle, deve passar a ser um relacionamento no qual aqueles que são cuidados (alunos ou pais) têm agência, dignidade e voz. Esse é um imperativo social e emocional dos professores em uma profissão que luta para ir além da economia do conhecimento (Hargreaves, 2004, p. 79).

O contexto sinalizado por Hargreaves (2004) infere uma profunda reflexão sobre a profissão no que concerne cuidá-la e formar-se quando se está inserido em um âmbito profissional que necessita ir além das prerrogativas ditadas pela sociedade do conhecimento. Pressupõe avançar para além da aprendizagem profissional e do desenvolvimento de habilidades para atuação docente, mas sobretudo, integrá-la ao contexto do desenvolvimento pessoal, pois,

É por meio do desenvolvimento profissional e pessoal que os professores constroem caráter, maturidade e outras virtudes em si próprios e em outros, transformando suas escolas em comunidades morais. O desenvolvimento profissional significa mais do que um currículo seco e autogerenciado de certificados e aquisições acumuladas na forma de créditos individuais. [...] O desenvolvimento profissional, por outro lado, é um caminho pessoal rumo à integridade profissional e ao crescimento humano (Hargreaves, 2004, p. 80).

Para tanto, a docência, assim como outras profissões, pede tempo de maturidade de experiências, sejam elas positivas ou negativas, mais ou menos intensas, com ou sem consequências. A partir disso, “os professores que se desenvolvem pessoal e profissionalmente geram um sentido forte acerca de si próprios, como profissionais e como pessoas” (Hargreaves, 2004, p. 80).

A compreensão emocional minuciosa depende basicamente do estabelecimento do relacionamento com as pessoas, para que saibamos ler, interpretar e responder às sutilezas de suas respostas emocionais. A ausência desses relacionamentos cria a *incompreensão emocional*, pela qual os professores interpretam de forma equivocada pistas insuficientes sobre os alunos, pais ou outros, com o resultado de que constroem visões equivocadas e respondem inadequadamente aos estados emocionais das outras pessoas, acreditando que elas estejam interessadas quando estão entediadas, hiperativas quanto estão entusiasmadas, ou irritadas quando estão constrangidas (Hargreaves, 2004, p. 81-82 - grifo do autor).

Cuidar da profissão incorpora o saber de estar no mundo, no qual implica um profundo conhecimento dos aspectos emocionais que criam o amálgama que une os pares em torno de um objetivo comum. No campo educativo, evoca um movimento de ir além do conhecimento prescritivo curricular ou dos campos do conhecimento aos quais academicamente se vincula. Requer o desenvolvimento da percepção sobre a condição humana, para além da racionalização do conhecimento, fortalecendo como um guia importante que possibilita a valorização do *status* profissional ao qual se vincula.

Cuidar da profissão impõe o reconhecimento em si e no outro das dimensões humanas e como condição implícita em assumir uma carreira como primeira opção, “um trabalho para intelectuais adultos, um compromisso de longo prazo, uma missão social, um emprego para a vida” (Hargreaves, 2004, p. 83).

Emoções e sentimentos e a interlocução com a docência

A profissão docente exige o exercício constante em torno do processo de conhecer-se e conhecer o outro. Em se tratando das diferentes etapas de desenvolvimento humano, a interação social é condição para aprimorar aspectos de autoconhecer-se e interpretar as emoções que se manifestam tanto nos outros quanto em si mesmo. Embora o desenvolvimento das

emoções possam assumir um repertório particular, o convívio social é condição para o aprimoramento.

A busca pela compreensão, definição e caracterização das emoções envolvem um complexo conjunto de teorias para explicá-las. Dentre os campos de estudos estão a Biologia, a Psicologia e a Filosofia. António Damásio, neurocientista português, tem se ocupado em aprofundar a temática. Ao referenciar o contexto das emoções e sentimentos, o pesquisador dialoga entre as possíveis interlocuções com as exigências formativas e autoformativas típicas da profissão docente e que, neste estudo, são adotadas para aproximá-las e referenciá-las como contextos teóricos importantes a serem considerados.

Usualmente, as emoções recorrentes e mais facilmente identificáveis são as que se vinculam ao cotidiano, referidas como primárias ou universais. Dentre elas estão a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa ou a repugnância. Embora as emoções primárias possam conferir certa compreensão e vinculação com o que sejam, há outras categorias comportamentais ligadas às emoções como as secundárias ou sociais que se vinculam ao embaraço, ao ciúme, à culpa ou ao orgulho. Outras como o bem-estar ou mal-estar, a calma ou a tensão são categorizadas como emoção de fundo. “O rótulo “emoção” também foi aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor e prazer”⁴ (Damásio, 2015, p. 51 - destaque e nota do autor).

Esse enfoque explicita as particularidades das emoções e sentimentos e as características que podem distingui-las entre si, salientando que “emoções são programas de *ações* complexos e em grande medida automatizados, engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa *cognitivo* que inclui certas ideias e modos de cognição” (Damásio, 2011, p. 42 - grifos do autor). O palco para a execução dessas

4 Decidir o que constitui uma emoção não é fácil; depois de fazer o levantamento de todo o espectro de fenômenos possíveis, ficamos imaginando se é realmente exequível formular alguma definição sensata de emoção e se um termo único ainda é útil para designar todos esses estados. Outros empenharam-se nesse mesmo problema e concluíram que não há saída. [...] Neste momento, porém, prefiro continuar a usar a nomenclatura tradicional, esclarecer o emprego dos termos e aguardar até que novos dados determinem uma nova classificação, esperando que ao manter alguma continuidade facilitamos a comunicação nesta etapa de transição. Farei em três níveis de emoção: de fundo, primária e secundária. Isso já é suficientemente revolucionário por ora, considerando que as emoções de fundo não fazem parte do rol usual de emoções. Farei referência a impulsos e motivações e a dor e prazer como desencadeadores ou constituintes de emoções, mas não como emoções no sentido próprio do termo. Sem dúvida todos esses mecanismos destinam-se a regular a vida, mas pode-se argumentar que as emoções são mais complexas do que impulsos e motivações, dor e prazer.

ações é o corpo do indivíduo que envolve expressões faciais, posturais, viscerais e meio interno (Damásio, 2011). Há um processo imbricado que permeia tanto o aparato biológico quanto a personalização das emoções a partir do contexto social em que o indivíduo está inserido.

Aquilo que as disposições adquiridas incorporam é a sua experiência única dessas relações ao longo da vida. Essa experiência pode variar muito ou pouco em comparação com a de outras pessoas; mas é só sua. Apesar de as relações entre tipo de situação e emoção serem em grande medida semelhantes entre diferentes indivíduos, a experiência pessoal e única personaliza o processo para cada indivíduo (Damásio, 2012, p. 133).

Ou seja, as “[...] disposições pré-frontais adquiridas, necessárias para as emoções secundárias, são distintas das disposições inatas, aquelas necessárias para as emoções primárias. Porém, [...] as primeiras precisam das últimas para poderem se expressar” (Damásio, 2012, p. 133). Desse modo, as emoções secundárias são dotadas de maior complexidade e, portanto, dependentes dos fatores socioculturais, tais como a culpa e a vergonha que, a depender da cultura, da época e das experiências prévias do indivíduo, podem se manifestar de forma distinta.

Neste contexto, cabe a interlocução com a docência e “[...] pontua-se que a questão emocional não se restringe à relação professor-aluno, na medida em que também se faz presente nas várias dimensões do trabalho pedagógico e da docência” (Nogaro; Fussinger; Wisniewski, 2021, p. 5).

No que se refere ao sentimento de fundo, há relação com “[...] a imagem da paisagem do corpo quando essa não se encontra agitada pela emoção” (Damásio, 2012, p. 145). “Os indutores de emoções de fundo são geralmente internos” (Damásio, 2015, p. 51). Quando os sentimentos de fundo não se alteram no transcorrer de horas ou dias e não sofrem mudanças com o fluxo presente nos pensamentos ou com as condições cotidianas, emitem outras percepções que, provavelmente, vão indicar humor bom, mau ou indiferente (Damásio, 2012).

Em termos fisiológicos e anatômicos, as respostas emotivas se originam em sistemas cerebrais específicos - podendo, às vezes, envolver também uma região específica - que são centros que comandam diversos componentes de respostas. Como exemplo, moléculas químicas que devem ser secretadas, os câmbios no aparato visceral, movimentos a serem expressos na face, membros de todo o corpo que integram determinada emoção, tais como o medo, a raiva ou alegria (Damásio, 2018).

A cultura “inclui as artes, a investigação filosófica, sistemas morais e crenças religiosas, justiça, governança, instituições econômicas e tecnologia e ciência” (Damásio, 2018, p. 11). O autor questiona ainda “Por que e como esse processo começou?”. A resposta envolve o desenvolvimento da linguagem verbal em conjunto com a “[...] sociabilidade acentuada e o intelecto superior” (Damásio, 2018, p. 12) bem como, a atuação dos genes no âmbito da perspectiva biológica. Para ele, intelecto, sociabilidade, linguagem e seleção natural foram os catalisadores que possibilitaram a transmissão dos genes, componentes estruturantes do processo da formação das culturas.

Todavia, chama atenção, adicionando os sentimentos como os grandes responsáveis por catalisar esse encadeamento, por meio da dor e sofrimento - bem estar e prazer (Damásio, 2018). Ao contextualizar sobre a temática de forma mais abrangente (Damásio 2018, p. 13), destaca que “linguagem, sociabilidade, conhecimento e razão são os inventores e executores desses processos complexos. Mas são sentimentos que motivam e que permanecem para aferir os resultados”.

A ideia, em essência, é que a atividade cultural começa e permanece profundamente alicerçada em sentimentos. Precisamos conhecer a interação favorável e desfavorável dos sentimentos com o raciocínio se quisermos compreender os conflitos e as contradições da condição humana (Damásio, 2018, p. 13).

O enfoque acerca das emoções e sentimentos evidencia a complexidade que permeia esse campo, frequentemente negligenciado no contexto escolar. Dialogar para além da racionalidade e considerar as emoções como dimensão do desenvolvimento humano é condição para o desempenho da profissão. Desconsiderar tais aspectos pode configurar um limitador tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem.

Associar a compreensão dessas dimensões que perpassam o processo formativo e autoformativo dos professores, a exemplo do GRUPEE, denota também a inovação que emerge da aproximação da compreensão da temática no âmbito da prática docente, pois amplia os contextos que atravessam a prática docente e, conseqüentemente, fortalece o cuidado com a profissão.

As emoções e o cuidar da profissão: desafios e ressignificação

Não ser arrastado pelas emoções no cotidiano escolar é um desafio. Entre leituras inerentes à profissão, emoção e inovação, há o sabor ou o realce do deleite, da alegria ou da raiva que brota do escrutínio da condição em que a docência se encontra no Brasil, mas também aponta ou sinaliza para outras possibilidades.

[...] o ensino não é apenas uma prática cognitiva e intelectual, mas também social e emocional. Bons professores entendem completamente que o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamentos de cuidado e solidariedade com seus alunos e quando estes estão envolvidos emocionalmente com sua aprendizagem. (Hargreaves, 2004, p. 77).

Nesse sentido, os estudos realizados por Freire, *et al.* (2011) revelam que tal problemática também se comunica com a cultura escolar típica de cada instituição de ensino, que no contexto geral significa um “conjunto de crenças e valores partilhados [...]”. Com efeito, são elas que, em parte, afetarão o seu trabalho e a sua vida e, em última instância, determinarão o seu desenvolvimento profissional” (Freire *et al.*, 2011, p. 5).

Formuladores de políticas, administradores, pesquisadores educacionais e outros que definem a natureza do ensino, contudo, tendem a descuidar das emoções, subestimar sua importância, deixá-las por conta própria. Padrões de desempenho, metas, listas de competências são as prioridades e, ao lhes dar ênfase exclusiva ou excessiva, não apenas descuidam, mas também prejudicam ativamente a dimensão emocional do ato de educar. Transformam a aprendizagem em uma corrida mecânica e desobrigada rumo a metas, ou preenchem o tempo dos professores com tarefas técnicas, não sobrando espaço para a criatividade, a imaginação e os relacionamentos, ou seja, todas aquelas coisas que estimulam a paixão de ensinar. (Hargreaves, 2004, p. 77).

Entende-se, então, que as relações emocionais que se desencadeiam nos ambientes formativos são fundamentais para o desenvolvimento humano e social de qualquer indivíduo, seja ele estudante ou professor. Não se pode negligenciar as emoções, pois são fontes potenciais de criação e imaginação que podem impulsionar significativamente o ensino e a aprendizagem. Isso pode fortalecer significativamente a relação discente e docente na construção de cidadãos críticos e protagonistas de suas histórias de vida e profissão, considerando a afetividade entre pares.

Conforme defende Tardif (2002), há necessidade de articular a unidade da profissão docente desde a pré-escola à universidade, visto que

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (Tardif, 2002, p. 244).

Esta senda pode conduzir a espaços de profissionalização que buscam lugares de inovação por meio da aproximação, conectando-se pelo sentido de humildade e aberturas que habitam a educação. Estas se constroem pela aproximação e entendimento do que é comum, o espaço para o cuidado de si, do outro e da profissão, tornando os indivíduos pertencentes a uma categoria de instâncias formativas com mais leveza e felicidade.

Há que se considerar ainda que,

Na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados [...] Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo (Tardif, 2007, p. 268 - grifos do autor).

Querendo ou não, o professor é o mediador entre a organização escolar e os estudantes. Ao se colocar neste lugar, ele interioriza as exigências e objetivos de sua posição e as experiências como desafios pessoais, através dos quais desenvolve estratégias, como investimento em seu trabalho, correndo riscos de esgotamento, fuga, desinteresse, renúncia ou busca de um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (Tardif, 2007).

O que mais contribui para que um professor seja marcante é a sua forma particular de ser gente e de ser professor, manifesta no cativar, no mobilizar para o aprender, no respeito às suas dores e alegrias, no zelo por sua vida e pela vida dos alunos, diante das muitas singularidades existentes. As marcas evocam sentimentos de prazer e de dor, simbolicamente manifestas por sentimentos de desvalorização e ou desconsideração dos saberes, de depreciação da autoestima e da autoimagem, de arrogância e prepotência. Além disso, tem-se o prazer referenciado pela simpatia, pelo zelo com os

sentimentos, com a valorização das potencialidades, pela ocupação com a vida da criança, do jovem e do adulto, enquanto ser humano.

As manifestações de afeto, a consideração à história de vida, o respeito às dificuldades de aprendizagem, a escuta atenta, a verdade, a importância do alfabetismo emocional, nas diferentes atitudes dos professores, serão sempre marcas dignas de formação humana de qualidade.

Conclusões

A inovação aqui está circunscrita no universo que não despreza a literatura, as artes e as emoções trazidas à tona no âmbito docente, mas está a serviço da autoformação, da apreciação e do cuidado com a profissão. Este movimento vai além da formação inicial e continuada, atravessa as fronteiras limítrofes da prescrição formativa para a atuação profissional e assume o lugar da liberdade de refletir a própria condição humana formativa no exercício da profissão. Neste lugar - GRUPEE - de cuidado, reside o movimento de construir-se e constituir-se docente que pensa, analisa e propõe o cuidado de si, do outro e da profissão. Assim, Freire *et al* (2011, p. 5) enfatiza que “o profissionalismo docente envolve uma componente de literacia emocional, considerada como condição fundamental para a formação e o desenvolvimento emocional dos alunos e para a criação de um clima organizacional equilibrado”.

Cuidar de si, do outro e da profissão é um gesto político, afetivo e necessário para a sustentabilidade emocional e formativa do educador atual. Em meio a pressões sociais, exigências burocráticas e desafios da escola contemporânea, o professor precisa estar inteiro - física, emocional e intelectualmente - para acolher, ensinar, escutar e transformar. A docência exige mais do que conhecimento técnico; demanda sensibilidade, escuta atenta, presença ética e abertura ao novo.

Quando o educador se permite o cuidado de si, reconhecendo suas fragilidades, investindo em sua saúde física e emocional, e mantendo viva a chama da curiosidade e do encantamento pelo conhecimento, ele também se fortalece para cuidar dos outros - sejam seus alunos, colegas ou a comunidade escolar. Esse cuidado se traduz em práticas pedagógicas mais humanas, mais respeitosas e mais conectadas com as reais necessidades dos sujeitos com quem se relaciona. E, ao mesmo tempo, cuidar da profissão significa zelar pela dignidade do fazer docente, lutar por condições justas

de trabalho, investir em formação continuada e reinventar cotidianamente os sentidos de ensinar e aprender.

Por isso, o compromisso com a educação deve estar sempre entrelaçado ao compromisso com a vida. Que cada professor possa se reconhecer como um ser em constante formação e, ao mesmo tempo, como alguém que forma pessoas, histórias e futuros. Que o cuidar de si não seja visto como luxo, mas como base para um educar mais humano, mais potente e mais apaixonado. E que a docência continue sendo, acima de tudo, um ato generoso de amor ao outro, ao saber e ao mundo.

Referências

CUNHA, M. I. da. **Inovações na educação superior : impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. Em Aberto, Brasília. v. 29, n. 97, p. 87-101, set/dez 2016.

DAMÁSIO, A. **Sentir e Saber: as origens da consciência**. Tradução Laura Teixeira Motta, 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. **Trabalho docente, emoções, contextos e formação**. II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional. Lisboa, 15 e 16 de Novembro de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2007.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Publicado em YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORIN, E.; VIVERET, P. **Como viver em tempo de crise?** [Brasil], 2013.

NOGARO, A.; Fussinger, L.; Wisniewski, M. S. W. **A iniciação**

profissional docente e sua relação com a dimensão emocional. Acta Scientiarum Education, v. 43, e 48750, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48750>
Acesso em: 22 ago. 2025.

NÓVOA, A.; ALVIM, I. **Professores Libertar o Futuro.** São Paulo: Diálogos, 2023.

NUSSBAUM, M. C. **Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002.

“REINVENTAR” A PRÁTICA DOCENTE: EMOÇÕES E EMPATIA COMO CAMINHO CIVILIZATÓRIO

Lucimar Pertile¹

Vania Carbonera²

Resumo: Este século apresenta notáveis mudanças no cenário geopolítico e nos vínculos relacionais, dada a influência das ferramentas digitais no cotidiano. Na docência escolar, o cenário não é diferente, pois a educação inexiste sem relacionamentos e vínculos humanos. Essa conjuntura afeta o cotidiano educacional por interesses de empresas privadas que promovem a escola domiciliar, a desconstrução de políticas públicas e a substituição do professor pela IA. Isso propicia um conceito de educação individualista que gera afastamento e afeta a segurança psicológica de discentes e docentes, além de impactar a rede de apoio educacional (escola-família-socialização do saber). A pandemia da doença do coronavírus 2019 (Covid-19), apesar da dor, deixou o legado positivo de demonstrar a importância do educador-humano (professor). Essa afetação, além de provocar a Docência em si, fez repensar o papel e o lugar do professor como educador e líder. Este artigo, com base na metodologia qualitativa bibliográfica e nos estudos de Nóvoa e Alvim (2023) analisam a influência das tecnologias nas posturas de autoridades formadoras de opinião (professores, governantes, lideranças). A análise parte de fatos do cenário político brasileiro, dialogando com a influência da mídia digital no comportamento das pessoas. Sob uma ótica dialética, visa, pela Docência escolar, a uma civilização consciente de seu papel

-
- 1 Licenciatura em Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação (FAFIMC- Viamão - RS), Prof e Coordenador da Especialização em MBA em Parapsicologia Clínica e Hipnoterapia – Método Grisa ERECHIM, Erechim-RS; Especialista em Formação para o Magistério Superior em Orientação Parapsicológica Pessoal, Social e Institucional (UNIVALI- SC); Especialista em Saúde Mental e Dependência Química (UCEFF- Chapecó - SC); Especialista em Naturopatia e Neuropatia com ênfase em Iridologia (Faculdade Helio Rocha- BH); Membro do grupo de pesquisa Educação Emocional (GRUPEE) UFFS-Campus Erechim – Erechim-RS Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7123253302405021> ORCID: 0009-0002-8781-9678 E-mail: centroclinicodamente@gmail.com.
 - 2 Especialização em Educação Infantil Series Iniciais (Portal Faculdades) e Parapsicologia (IPAPPI), Graduação em Pedagogia pela UNOPAR; Prof^a Docente na Especialização em MBA em Parapsicologia Clínica e Hipnoterapia Método Grisa. Email – carboneravainas@gmail.com orcid:<https://orcid.org/0001-8351-7598>.

social, considerando a temática das Emoções e da Empatia como base para o processo pedagógico.

Palavras chave: Docência. Emoções e Empatia. Papel e Lugar Social.

Introdução

A humanidade está em um contínuo processo de “reinvenção”, o que é uma característica de sua própria evolução (Grisa, 2021). Essas transformações, visíveis em todas as esferas da vida, exigem o aprimoramento da sociabilidade humana com foco na inclusão e demandam o uso da inteligência emocional e da empatia. Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2023, p. 7) afirmam que a educação, para ser um lugar de transformação do mundo, “tem ela própria de se transformar, reinventar”. Contudo, questiona-se se a docência precisa de fato *reinventar-se* ou se deveria, em vez disso, retomar suas origens e refletir sobre o momento em que deixou de ser guardiã dos vínculos e dos afetos. Talvez o problema resida na distorção do pensamento de Descartes (1596-1650), que migrou do “penso, logo existo” para uma autoafirmação individualista de “penso, logo sou”.

O populismo, fenômeno do século XIX (Laclau, 2013), retorna no campo político brasileiro com novas roupagens, afetando a Empatia e as Emoções nas mais altas cortes do poder, como demonstra o depoimento de 10 de junho de 2025³ o Ex-presidente no Supremo Tribunal Federal (STF), refletindo no campo educacional o conceito binário de cidadão do “bem” e “do mal”.

Este comportamento, dialoga com o momento atual da docência e com influência das redes digitais no âmbito da formação educacional? Esse *modus operandi* com nova roupagem contribui, faz refletir, no tocante a educação enquanto processo pedagógico (papel), contexto social da docência (lugar) tendo as emoções e empatia como meio para inclusão?

3 Trata-se do depoimento do Ex-Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, que de modo “irônico”, “ingênuo” ou “desconectado da realidade” convida seu oponente (Ministro Alexandre de Moraes) a ser candidato a vice-presidente na chapa das eleições de 2026. Esse posicionamento revela em tese um comportamento não habitual, dado o Juiz declinar por duas vezes e pedir que o réu consulte seu advogado. <https://www.youtube.com/watch?v=zt1q8gcOwII>

Reinventar a docência segundo Nóvoa e Alvim

O advento das ferramentas digitais como meio para o desenvolvimento educacional gerou incertezas na docência. Essa percepção confundiu o importante papel da relação educador-educando, tensionada por debates sobre educação remota, a privatização do ensino, o papel da escola na sociabilização e o conflito entre formação e desinformação (Libânio, 2001). A conjuntura foi caracterizada por adjetivos como *retorno ao período das trevas* (Karwoski; Carr, 2012) e pela previsão da extinção de profissões. Contudo, a pandemia da doença do coronavírus 2019 (Covid-19), ao evidenciar a insubstituibilidade do ser humano, demonstrou que as tecnologias não substituem a docência e revelou que o conhecimento e o elemento humano precisam evoluir juntos.

Entretanto, o sociólogo polonês Bauman (2001) utiliza o binômio *líquido* e *sólido* para explicar o derretimento de estruturas sociais tradicionalmente vistas como estáveis, como a família, o trabalho, os relacionamentos e as instituições. Esse processo de liquefação está relacionado à ascensão do capitalismo global, ao consumismo e ao avanço das tecnologias da informação, que produzem imprevisibilidade, desapareço e mudanças constantes.

Bauman (2001), neste sentido, não só corrobora a análise e reflexão do contexto presente em que Nóvoa e Alvim (2023) propõem refletir, mas triangula com a teoria de Morin (2007), que aponta para a imprevisibilidade como um dos fatores do pensamento complexo. Desde 2021, Morin já indicava a necessidade do conhecimento não apenas como transmissão de saberes acadêmicos, mas o conhecimento acerca de si mesmo, do ser humano desde o nascer e no seu contexto, quando afirma: “Aqui se abre um indecível, no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas através das culturas e civilizações” (Morin, 2001, p. 13) apontando para “cegueiras” que necessitam serem corrigidas.

Para Bauman (2001), a modernidade líquida nutre-se da filosofia existencialista do final do século XIX e início do XX nominada de existencialismo niilista pessimista de Schopenhauer (1788-1860) e Nietzsche (1844- 1900). Esse niilismo considerado pessimista, em que parte é refutável, enquanto, de outra, faz sentido como no caso do niilismo epistemológico desafiando a ciência cristã (a religião e o senso comum), sugerindo que todo conhecimento é incerto, provisório e que invés de desistir da busca pela verdade ou aceitá-la de forma passiva (dogmática),

é importante questionar, revisar - propondo uma espécie de ceticismo saudável.

Entretanto, Bauman (2001) e Nóvoa e Alvim (2023) discutem como fenômenos como as *bigtechs*⁴, o *bigdatas*⁵ e a Inteligência Artificial (IA) afetam os processos educativos. Bauman (2001), ao referir-se à ideologia “líquida”, aponta para os efeitos dessa lógica na docência escolar, entendida como a arte de formar sujeitos pensantes e críticos, uma vez que a “liquidez” valoriza a flexibilidade e a adaptabilidade em detrimento da estabilidade e da permanência.

Para Bauman (2001):

essas e outras objeções semelhantes são justificadas, e o parecerão ainda mais se lembrarmos que a famosa frase sobre “derreter os sólidos”, quando cunhada há um século e meio pelos autores do Manifesto Comunista, referia-se ao tratamento que o autoconfiante e exuberante espírito moderno dava à sociedade, que considerava estagnada demais para seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições - porque congelada em seus caminhos habituais. Se o “espírito” era “moderno”, ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da “mão morta” de sua própria história — e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo). Essa intenção clamava, por sua vez, pela “profanação do sagrado”: pelo repúdio e destronamento do passado, e, antes e acima de tudo, da “tradição” — isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da armadura protetora forjada de crenças e lealdades que permitiam que os sólidos resistissem à “liquefação” (2001, p. 09).

Os termos *reinventar* e *metaformosear* cunhados por Nóvoa e Alvim (2023) podem conduzir à reflexão em diferentes enfoques e esferas: pessoal, social, existencial, ambiental e, neste caso educacional, que dialoga com todas as anteriores, dada à sua importância e abrangência, pois a educação implica um trabalho em comum num espaço (público), marcado pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, sendo que os professores e consequentemente as relações são fundamentais nesse processo.

4 O termo refere-se ao ecossistema tecnológico dominante. Big Techs são as gigantes da tecnologia (ex: Google, Meta, Amazon).

5 Big Data é o imenso volume de dados que elas coletam de seus usuários; e a Inteligência Artificial (IA) é a ferramenta usada para analisar esses dados, gerando previsões de comportamento e influência social.

O termo *reinventar* propõe transformar as formas de condução da aprendizagem, conectando com a vida real - ensinar a pensar, não apenas seguir pensamentos, levando em conta as questões humanas, políticas de gênero, minorias, econômicas e planetárias (Nóvoa; Alvim, 2023).

Carr (2011) assim se manifesta:

A ironia do esforço da Google para trazer maior eficiência à leitura é que ele solapa o tipo de eficiência muito diferente que a tecnologia do livro trouxe à leitura - e às nossas mentes - em primeiro lugar. Ao nos libertar da luta para decodificar o texto rapidamente - lemos, se é que lemos, mais rápido do que nunca -, mas não mais somos levados a uma compreensão profunda, construída pessoalmente, das conotações do texto. Em vez disso, somos apressados para ir adiante até um outro pedaço de informação relacionada, e outra, e outra. O garimpo superficial do 'conteúdo relevante' substitui a lenta escavação do significado. (Carr, 2011, p. 227).

Esse modo de compreender a docência não é novo: o vínculo entre educador e educando pode ser comparado ao contato entre o leitor e o livro, mediado por uma construção mais ampla do conhecimento. Morin (2001, p. 15) reforça que “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino”. No passado, nossos ancestrais integravam a natureza às práticas curriculares (moral e cívica, psicologia, sociologia, religião) que situa o estudante diante da realidade e de seu papel social. Atualmente, porém, os educandos se formam diante da luz das telas e da energia elétrica.

É notório que, na atualidade, o professor não sabe mais qual o seu “lugar”, inclusive, na profissão docente (papel) o que gera sofrimento psíquico e adoecimento. O atual processo de pulverização da docência pode ser compreendido pelo conceito de “dissonância cognitiva”. Aronson e Aronson (2023) demonstraram em sua pesquisa “sala de aula quebra-cabeça” que a convivência e o conhecimento compartilhado podem melhorar o desempenho e reduzir conflitos, como o racismo, gerando o que chamou de “interdependência positiva”. Seus estudos trazem um ensinamento à docência, sobretudo após a pandemia: somos seres sociais que necessitam de pertencimento e conexão. Relações bem alicerçadas por uma personalidade consciente e propositiva podem influenciar positivamente o comportamento coletivo, gerando empatia e sustentando a saúde emocional e mental (Aronson; Aronson, 2023).

Contemplando o pensamento de Nóvoa e Alvim (2023), o *reinventar*, o *metamorfosar* não têm a conotação de negar o passado e criar

uma ciência da Educação, mas ressignificar, reavaliar as práticas educativas (práxis), olhar tanto inter como intra-escola, visto que a escola tem um papel importantíssimo na sociabilização do conhecimento e das relações interpessoal, no sentido de desenvolver aptidões, sejam elas emocionais, geradoras do sentimento de empatia (por si, pelo outro e pelo universo) sejam do conhecimento em si e da transmissão do mesmo. Isso tudo passa pela presença efetiva e afetiva do educador.

Morin (2001) observa que:

[...] nenhuma técnica de comunicação, do telefone a internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra coisa. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (2001, p. 93).

A escola, assim, desempenha um papel relevante na formação dos indivíduos, tornando-os capazes de interagir e contribuir para a sociedade de maneira significativa. Estas reflexões propostas por Nóvoa e Alvim (2023) sobre a educação destacam, sobremaneira, a importância de reinventar a prática educacional para torná-la mais eficaz é pertinente para as necessidades dos “novos” alunos e garantir a formação (continuada) para as mudanças necessárias.

A história mostra como a religião e a escola caminhavam juntas, preconizando o saber, a ética e a moral (hábitos, costumes, a vida em sociedade), inclusive o cuidado da saúde, no seu contexto; cada uma dando-se no melhor para o bem-comum, segundo suas ideologias.

Nóvoa e Alvim (2023) salientam que ensinar não se resume a repassar informações, mas envolve a mediação de sentidos e a construção compartilhada do saber. Os autores enfatizam a importância da relação humana e do trabalho conjunto entre professores-alunos, comunidade escolar. Segundo Nóvoa e Alvim (2023), a educação implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura, não podendo ser substituída por dispositivos tecnológicos ou IA porque o conhecimento precisa transcender a escola.

Nessa direção, a Unesco (2023) afirma que ensinar vai muito além da simples transmissão de conteúdos: trata-se de um ato profundamente humano, relacional, emocional e empático, que posiciona a docência como arte. Esse exercício requer o senso de pertencimento do professor

e o compromisso com a deontologia docente, o conjunto de deveres e princípios éticos que sustentam a educação formal. Assim, entende-se que é a docência que coloca o indivíduo como “sujeito do processo” em um espaço essencialmente humanístico.

A propósito, Baptista (2005) ao refletir sobre a ética e a deontologia do educador assinala que

Esse é o desafio. Enfrentar o imprevisível – pois nunca saberemos se alcançamos o que nos propusemos, e se o outro, o educando, irá avançar na sua construção livre e autônoma – sem nunca deixar de conceber o acto educativo como um acto intencional[...]. Um percurso que deve ser norteado pelo educador, mas que, ao mesmo tempo, seja o próprio educando a construí-lo e, conseqüentemente, a fazê-lo seu. Emancipação significa, precisamente, essa aceitação da contingência do labor educativo (Baptista, 2005, p. 8).

Para Nóvoa e Alvim (2023), as dinâmicas de cooperação e de colaboração, seja no campo pedagógico, no psicopedagógico, ou no papel participativo da escola na sociedade, tratam-se de componentes de responsabilidade plural e universal, o que sempre envolve sentimentos, emoções e empatia - comprometimento com o outro.

Hoje em dia, a fragmentação a que estamos assistindo no ciber mundo coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de “comunidade de identidade”, mas sim de “comunidade de trabalho”, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou idéias (Nóvoa; Alvim, 2023, p. 124).

Essa perspectiva de “comunidade de trabalho” evidencia que a docência não pode ser compreendida apenas em sua dimensão técnica ou individual. Ela se constitui fundamentalmente como prática coletiva e relacional, exigindo que se analise criticamente tanto seu papel pedagógico quanto seu lugar na sociedade contemporânea.

A docência

Seu papel na educação

A crise da docência reflete a crise da própria humanidade na era tecnológica, um estado que Bauman (2001) define como “modernidade líquida”. Esse paradigma afasta o ser humano de si mesmo, acentuando o “ter” em detrimento do “ser” e aproximando-se do conceito de “niilismo

pessimista” de Nietzsche (1884-1900). Em contrapartida, a busca atual da Docência por um sentido dialoga com o existencialismo de Heidegger (1889-1976), que afirma a possibilidade de o ser humano escolher uma existência autêntica, construindo sua própria identidade (conceito que Heidegger denomina *Dasein*, ou ‘ser-aí’), construindo sua própria identidade. Assim, a proposta de “reinventar” de Nóvoa e Alvim (2023) alinha-se a essa busca heideggeriana por um lugar deontológico, onde os professores se afirmam como construtores de sujeitos pensantes e ativistas de uma sociedade humanista, e não como meros empregados do Estado.

Para Nóvoa e Alvim (2023):

a educação como prática da liberdade é uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles de nós que ensinamos e acreditamos na existência de uma dimensão sagrada da nossa vocação: que acreditamos que o nosso trabalho não é apenas partilhar informações, mas também participar no desenvolvimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (Nóvoa; Alvim, 2023, p. 9)

Neste sentido, Bauman (2001) refere:

“Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos; como dizia Max Weber, libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas [...]. Por isso mesmo, essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar — nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles (Bauman, 2001, p. 10).

Segundo Bauman (2001), esse distanciamento, que não é geográfico, mas existencial, afetou a docência e o cotidiano do professor, reduzindo o contato com a natureza, com outros seres humanos e ampliando a influência das telas digitais. Essa transformação reflete-se nas relações sociais e familiares, evidenciando a “liquidez” característica da vida moderna. Nesse sentido, cabe ao cidadão o papel de reaprender, compreender que não somos uma coisa (rés) e sim seres humanos pensantes e que precisa ser provocado para atitudes éticas, responsáveis e cooperadora. No entanto, a “diferença que faz a diferença” como o atributo fundamental é a relação cambiante entre espaço e tempo, entre o educador e educando e a mediação, que é o aprendizado e o humanizante. Cabe aos pais assumirem a escola como parte de seu ente familiar, incorporar

a escola como parte da vida social. Atualmente a escola se encontra a margem do ativismo social.

Bauman (2001) e Carr (2011), Vilela (2019) ressaltam que a tecnologia pode prejudicar características importantes dos estudantes como a paciência, a atenção e a memorização, que são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, assim como para a liderança. Os autores enfatizam sobre a importância de encontrar um equilíbrio entre a tecnologia e a aprendizagem, para que os estudantes possam desenvolver habilidades e competências essenciais para viver em um mundo em constante mudança.

A docência escolar é fundamental para a formação tanto profissional, acadêmica quanto humana e, sobretudo, para a vida em sociedade. Este é o olhar que Nóvoa e Alvim (2023, p.123) denominam de “público”, ou seja, “direito e bem comum de todos, e que se deve proteger, transformar e valorizar”.

Nessa direção, a educação como bem público e comum, passa necessariamente pelo reforço sobre o papel da relação professor/educador (compartilhar saberes), mas também enquanto profissional (Deontológico) (condição de autoridade que incide no ato de ensinar e dirigir à docência) o que consiste em aperfeiçoar os processos cognitivos e comportamental do indivíduo em período escolar, mediado por uma orientação psicopedagógica emancipada.

Para Loss (2023, p. 73) “o autoconhecimento como um processo formativo de tomada de consciência a partir de situações de autorreflexão tem muito a contribuir para formação ética do ser humano”. Entretanto, o docente precisa ser visto, valorizado enquanto pessoa e categoria profissional, cuja profissão é uma “profi+missão”, ou seja, a vida que se manifesta num exercício entremeado por uma vocação (ato constitutivo da docência e o acadêmico) e rigor científico.

O educador tem a função de mediar o conhecimento, embora no contexto atual o ser humano demonstre estar fascinado pela “tela azul”, afetando as emoções e a empatia pela indiferença. Dialectizar essa realidade é tarefa dos sujeitos pensantes. O pedagogo Grisa (2021) explica que os avanços tecnológicos inebriaram as mentes, alertando para a importância de refletir sobre seu impacto. Grisa (2021) alerta que os avanços tecnológicos inebriaram as mentes e destaca a energia elétrica como base da expansão tecnológica do século XX, que gerou o ‘deus computador’, a ‘deusa comunicação’ e a ‘deusa caçula internet’.

Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2023) destacam que o relatório da Unesco propõe a docência escolar como indicadores de uma escola democrática, participativa e cooperadora em três pontos fundamentais:

1.º a necessidade de pensar a educação como um direito humano ao longo d de toda a vida, desde o nascimento até as idades mais avançadas; 2.º caracterização da educação como um projeto público e um bem comum, reforçando participação e a capacidade de decisão dos cidadãos; 3.º a afirmação da educação como uma responsabilidade mundial, e não opcional (Nóvoa; Alvim, 2023, p.13).

Os autores reforçam esse entendimento quando afirmam que não há boa profissionalização sem que haja um forte processo de subjetivação (Nóvoa; Alvim, 2023), ou seja, o reforço para o diálogo cooperativo e com a própria história do indivíduo e educador (sujeitos pensantes), bem como o reconhecimento das emoções como parte intrínseca do ser professor (sentimentos) são o que sustenta a docência escolar. A docência não se sustenta ante à exclusão das emoções e da empatia, assim como não pode estar dissociada da prática pedagógica cooperativa e democrática.

Baptista (2005) observa que:

Caberá, então, a educação na sua pluralidade das suas formas e contextos[...] dentro e fora da escola, cuidar, dos tempos e dos espaços necessários à aprendizagem dos sinais que marcam a passagem do homem pelo mundo e que fazem a identidade dos lugares. Só assim nos tornamos capazes de ajuizar autonomamente, aprendendo a interpretar a natureza e tudo quanto a tradição nos apresenta como natural. E, este, afinal, o sentido da ruptura que suporta todos os actos de liberdade (Baptista, 2005, p. 87).

A provocação de Nóvoa e Alvim (2023) para a docência reinventar-se aponta para algo que Freire (2005) definiu como a essência da educação: a esperança, do verbo esperar. Essa perspectiva entende a docência como uma “profi+missão” inseparável da interação e do encontro humano. Freire (2025) defende que o sujeito da educação necessita de curiosidade, investigação e cooperação para evoluir seu pensamento dialético e ético. A partir dessa base, a tarefa da Docência Escolar é justamente a de afirmar o valor da escola como espaço público de mediação e aprendizado, um processo que, segundo Loss (2023), é fortalecido pelo autoconhecimento, que permite o autocontrole emocional e a “persistência na construção de novas ações e atitudes”.

Lugar social: as emoções e a empatia: base para acessar uma docência emancipada

As Emoções e a Empatia apresentam-se como caminho para a emancipação do sujeito. Quando lideranças transgridem normas de convivência, isso repercute na educação, sintoma da sociedade líquida (Bauman, 2001) no uso desregulado das mídias digitais. A Docência inexistente sem emoções equilibradas e empatia - essa comunhão entre educador e educando emerge como balizador para a saúde mental.

É notório que a pandemia da Covid -19 trouxe na bagagem o conceito de Educação Remota (à distância e a privada) para quem do conceito de Educação humanizante que Bauman (2001), Freire (2005); Morin (2007), Casassus (2009), Grisa (2021), Nóvoa (2023) questionam.

O paradigma da modernidade líquida retroalimenta-se no uso das ferramentas digitais (*Facebook, Instagram, X*, dentre outros)⁶ como meio para alcançar objetivos, opondo-se ao conceito de educação humanizada (Freire, 1975, 1987, 1986, 1998, 2005).

Considere-se a análise sobre o encontro entre Bolsonaro e Moraes no STF:

No Brasil, nem raiva é coisa séria. No passado presente, o ex-presidente Jair Bolsonaro lançou ataques públicos contra o Ministro Alexandre de Moraes, insuflando seus seguidores, Moraes reagiu com decisões duras, mantendo a tensão no centro do poder em Brasília. É um embate contínuo com acusações e dedos em riste. Durante a Semana, no STF, os dois se encontraram frente a frente. (...) Lá pelas tantas, Bolsonaro, que chamou Moraes de “canalha” nem faz tanto tempo assim, pediu licença para “fazer uma brincadeira”. Moraes irônico, sugeriu que o depoente consultasse antes seus advogados.[...] Convidou Moraes para ser seu vice-presidente na chapa em 2026. O Ministro, não entrando na falhofa, respondeu que declinava.[...] O conflito segue[...]. Mas a cena revela uma desconcertante maleabilidade da hostilidade pública, que vira piada no momento seguinte – mesmo nas Instituições mais solenes da República. [...] Existe aí também uma lição sobre o nosso tempo. A comunicação feita a distância[...] favorece a bravata. Mas, no encontro presencial, algo muda. Porque a presença concreta ainda impõe um outro vínculo, alguma espécie de empatia mesmo que tênue (Milnan, Tulio, 2025).

6 Pode-se perceber algo até então ainda não claramente estimado: a força das redes sociais na formação e pulverização de opiniões políticas. Influência essa iniciada ainda em 2016 no e pelo fatídico *impeachment*). Bolsonaro se beneficiou principalmente da lógica dos algoritmos para gerar engajamento e chegar até potenciais eleitores (Luz, 2018).

A docência tem como dever de ofício construir subjetividades marcadamente responsáveis e emancipadoras, uma vez que lida com emoções que se permitem moldá-las e criar consciência, o que aumenta a responsabilidade. Morin (2001, p. 97), ao referir-se a etnocentrismo ou sociocentrismo, afirma que “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro[...] o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros”. À ética (deontologia) cabe assegurar que esse exercício não seja destituído, seja ético e responsável, e o direito legítimo do educando não seja negligenciado.

Nesta mesma direção, Loss (2023, p. 72) aponta que “quando estamos demasiadamente certos de que os outros possuem defeitos e o nosso Eu é o ser perfeito, aí está o perigo para a saudável relação do Eu com o Outro”. Nesse sentido, Wilber (2007, *apud* Loss, 2023, p. 72) nos alerta que “nossas críticas lamurientas dos outros realmente não passam de trechos não reconhecidos de autobiografias. Se quisermos conhecer de fato uma pessoa devemos prestar atenção ao que ela diz a respeito dos outros”

A construção de subjetividades binárias foi marcada no processo político-eleitoral recente, criando a ideologia do “contra” pautada por um “espírito-ideológico-religioso”, confundindo o conceito de política no Brasil⁷. Nesse sentido, a docência desempenha um papel fundamental na construção de subjetividades responsáveis e emancipadoras e conscientes sobretudo nestes tempos sombrios e polarizados.

Os professores devem, sobretudo, propiciar um ambiente de aprendizagem que fomente a autonomia, a criticidade e a responsabilidade nos alunos, preparando-os para tornarem-se cidadãos ativos, críticos, conscientes e responsáveis na sociedade, afirmando postos de lideranças ativas e equilibradas.

Nóvoa e Alvim (2023, p.32) têm afirmado que “a educação deve ter como grande orientação a paz”, não num sentido meramente retórico ou passivo, mas na possibilidade de organizar às escolas e os ambientes educativos como lugares de convivialidade, de aprendizagem do viver com

7 O dispensacionalismo é um sistema teológico que interpreta a Bíblia literalmente, dividindo a história em épocas onde Deus se relaciona com a humanidade através de líderes escolhidos. Essa teologia dialoga com movimentos anticomunistas como a Marcha do Rosário (1962-1964), apoiada pela CIA e pela Igreja Católica, representada pelo Padre Patrick Peyton. Tal movimento, originalmente europeu contra o marxismo, ressurgiu atualmente com roupagem nacionalista e midiática. Ver: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/164> e documentário em www.revistaforum.com.br (episódio III - ato 18 do golpe de 2022).

o outro. Os autores também destacam a importância da convivência na escola e socialmente como fundamental para a formação dos educandos. Além disso, Nóvoa e Alvim (2023) enfatizam ainda a necessidade de uma abordagem mais ampla da educação, que considere as dimensões locais e globais. Trata-se da cultura da Paz e da Alteridade humana mediada pela presença do professor.

Nóvoa e Alvim (2023) destacam que:

temos todos os motivos para sermos pessimistas, poucos para sermos otimistas. O mundo parece cada vez mais desregulado e ao sabor de todo tipo de ditadores. Mas denunciar esse mundo não deve nos impedir de cultivar a esperança (Nóvoa; Alvim, 2023, p. 34).

Eles remetem à obra *O Princípio Esperança*, de Bloch (1982), que nos lembra a *docta spes* (a esperança que se cultiva e se aprende, a esperança aprendida) (Nóvoa; Alvim, 2023). Aqui o princípio da Esperança, de Bloch (1982), destaca a importância da esperança como uma força motriz para a mudança e a transformação social. A ideia de *docta spes* ou “esperança aprendida” sugere que a esperança não é apenas um sentimento natural, mas também algo que pode ser cultivado e aprendido no campo da docência.

O professor é indispensável numa sociedade que pensa a educação como meio de transformação social (*docta spes*). Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2023, p. 27) afirmam que se quiser investir no futuro, é necessário que se invista nos professores. “Se queremos que os professores sejam elementos centrais para libertar o futuro, precisamos libertar o futuro dos próprios professores. Não podemos continuar a exigir-lhes quase tudo, e a dar-lhes quase nada”.

Conclusão

Este artigo partiu das reflexões de Nóvoa e Alvim (2023) e Morin (2007) para analisar o papel da docência em um contexto de “imprevisibilidade”. A análise reforça que os professores são essenciais e não podem ser substituídos por tecnologias ou IA que, como observa Nicoilellis, são algoritmos dependentes do pensamento humano. Nesse sentido, a “reinvenção” da prática docente significa um chamado para que os professores, individual e coletivamente, recuperem sua autonomia e potencial como formadores de opinião. Cabe à docência, portanto, tomar decisões pedagógicas e participar ativamente dos debates públicos,

reclamando a defesa da educação como espaço legítimo da sociedade e assumindo para si a responsabilidade de construir conhecimentos e estratégias para nortear o processo educacional.

Atualmente, verifica-se que deputados e senadores de outras áreas do conhecimento tratando assuntos de educação (escolar) - nas comissões de câmara e senado - sem o conhecimento apropriado que o assunto requer. Isso ocorre porque a classe docente apresenta dificuldade de unidade e entendimento no que diz respeito a sua função pública (lugar social), bem como de líderes empoderados (papel).

Na política não existe espaço vazio; é importante a colegialidade, ainda mais quando se enfatiza o método participativo (e-multi, que integra equipes multidisciplinares), onde o diferente agrega, inclui e, portanto, não cabe a exclusão. As diferenças sejam quais forem, devem existir para agregar, ampliar o debate, nunca para dividir.

Assim como as associações médicas e industriais propõem diretrizes para orientar suas práticas e mitigar conflitos presentes e futuros, o mesmo deveria ocorrer com a docência escolar. Daí a importância de uma deontologia educacional, de uma categoria docente proativa e de professores que não apenas ouçam, mas também sejam ouvidos nas diferentes esferas.

Nestes tempos de culto à eficiência e meritocracia que prioriza a tecnologia sobre a humanidade e o privado sobre o público, relativizando emoções, sentimentos e relações humanas, resgatar as Emoções e a Empatia no ambiente escolar é o desafio contemporâneo.

O reinventar à docência, segundo Nóvoa e Alvim (2023) está para o resgatar as Emoções e a Empatia no ambiente escolar, o que também demove o adoecimento e emancipa o educador para os desafios contemporâneos seja profissionalmente ou pessoal, propósito do Grupee⁸, enquanto investigação e autoformação continuada.

Ora, uma Docência que preze pela eficiência e produtividade com foco na cooperação, participação proativa, enriquece e se enriquece em todas as dimensões - quem dela usufrui (docente) e quem dela recebe (educando e a sociedade).

Intercambiar a comunicação entre as diferentes zonas de nossa mente e o contexto em que se está inserido é o desafio do ensino-

8 Grupo de Pesquisa em Educação Emocional, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim.

aprendizagem e principal tarefa da educação. Morin (2001, p.31), observa que compreender “o conhecimento do conhecimento que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação um princípio e uma necessidade permanente saudáveis.

A principal tarefa do educador nestes tempos sombrios é tomar consciência das forças que atuam em seu próprio discurso para, assim, identificar ideologias falaciosas. Essa autocrítica é ainda mais necessária em um contexto que questiona o ordenamento legal, os marcos regulatórios e a soberania da nação.

A sensação de que tudo é permissível, que a convivência social não é regulada por normativas, margeia ditaduras. Esconder-se por *fake news*, afrontar sem responsabilidade, ou valer-se de anônimos que disseminam informações sem ética no circuito da web afronta o princípio democrático. Aqui justifica-se a máxima de Kant (1974): sua liberdade termina onde começa a do outro. Alertar, conscientizar e formar cidadãos conscientes e emocionalmente saudáveis é atribuição da docência escolar.

A nobre missão de alertar, conscientizar, formar cidadãos conscientes deste universo, bem como pessoas empáticas e emocionalmente saudáveis, é também, atribuição da docência escolar como parcela do corpo social.

Aqui reside o paradigma de Nóvoa e Alvim (2023) ao demonstrar que, durante a pandemia do Covid-19, a escola sem o professor mediando as tecnologias seria como o avião sem o radar. A defesa da educação como bem “Público” ou “Serviço Público” não pode ser visto como um inútil, sem valia. Ser público, na visão de Nóvoa e Alvim (2023), exige responsabilidade pelo pessoal e pelo coletivo, além de conhecimento, habilidade e atitude (que formam a competência).

Assim sendo, nada pode substituir as dinâmicas de cooperação e de colaboração na pedagogia, na escola e na sociedade. O professor neste caso é muito importante.

Por fim, reinventar a prática docente com base nas emoções e na empatia, é um chamamento para a humanização da educação e dos homens públicos. O professor no centro do processo auto-formativo-continuado se permitirá transcender a execução de obrigações meramente acadêmicas, visando sujeitos éticos, afetivos e empreendedores.

Morin (2001, p. 95) observa que o “compreender aqui inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção.

Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Considerando o princípio de Bloch (1982), de que a esperança pode ser uma força motriz para a mudança social como forma de resistência contra a opressão e a injustiça, permite que as pessoas mantenham a dignidade e a determinação em face de desafios, cultivando a ética, a crítica e a dialética do conhecimento, o que possibilitaria uma geração de sujeitos pensantes e autônomos.

Referências

ARONSON, Eliot; ARONSON, Joshua. **Animal Social**. Ed. Goya, Goiânia – GO, 2023.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro: A Educação como compromisso ético**. Ed. Profedições, Cidade do Porto, Lisboa – Portugal, 2005.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2001

CARR, Nicholas. A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Terra e Paz, Petropolis, RJ, 1975,1987, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996,1998.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos costumes. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Abril cultural, 1974. (Os pensadores)

KARWOSKI, Acir Mario. CARR, Nicholas. A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011. 312 p. ISBN 978-85-220-1005-9. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 1, 2012.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LIBÂNIO, João Batista. **A Arte de formar-se**. Edições Loyola, São Paulo, 2001.

LOSS, A. Salete. **O caminhar... para cuidar de si, cuidar do outro e cuidar do profissional** – reflexões dos processos autoformativos na formação de professores\educadores do Brasil e Portugal. CRV-Curitiba -PR, 2023.

LUZ, Michele D. **O povo no caleidoscópio**: O discurso bolsonarista à luz das teorias contemporâneas do populismo. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2022, 2018 in:https://www.researchgate.net/publication/383790585_O_povo_no_caleidoscopio_O_discurso_bolsonarista_a_luz_das_teorias_contemporaneas_do_populismo/link/66da6589bd20173667b960eb/download?_YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso: 30 de junho de 2025.

MILMAN, Tulio. **Inocentes inúteis**. Zero Hora, Porto Alegre, 12 jun. 2025. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/tulio-milman/noticia/2025/04/inocentes-inuteis-cm9uat7uy00m1013kke0xsgff.html> Acesso em: 30 jun. 2025.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários a Educação do Futuro**, Editora Cortez, São Paulo, p.13-.64, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3ª ed. Ed. Sulina Porto Alegre, 2007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Unesco – Brasília, 2001.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Professores: Libertar o Futuro**, Ed. Diálogos, São Paulo, 2023.

VILELA, Jacqueline. **Detox Digital** – Para pais, profissionais parentais e líderes educacionais. São Paulo: Skoobooks, 2019.

VILELA, Jacqueline. **Detox digital**: Para pais, profissionais parentais e líderes educacionais. Skoobooks, São Paulo, p.15, 2019.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Adriana Salete Loss¹

Maria Geralda Oliver Rosa²

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino no norte do estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender suas percepções acerca do desenvolvimento emocional no ambiente escolar. A investigação buscou identificar as perspectivas de docentes sobre o desenvolvimento emocional, conflitos e episódios de violência no contexto escolar. De abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, a pesquisa utilizou, como instrumento, a entrevista semiestruturada. Participaram 36 professores da Educação Básica, de nove escolas municipais da rede pública. A análise de conteúdo realizada permitiu identificar padrões, categorias e *insights* relevantes, contribuindo para uma compreensão aprofundada do tema investigado. As narrativas demonstram que a maioria dos professores percebe a presença de conflitos e formas variadas de violência na escola, muitas vezes, de forma tácita ou normalizada. Isso reforça a necessidade de investir em educação emocional, formação de professores e práticas pedagógicas que promovam a mediação de conflitos, o respeito à diversidade e a construção de uma cultura de paz. A compreensão aprofundada desses fenômenos é essencial para criar ambientes escolares mais inclusivos, justos e seguros, capazes de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Conflito; Violência; Desenvolvimento emocional.

- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Estágio no Exterior, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Pós-Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, financiado pela CAPES. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Pesquisador Gaúcho – PqG, Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5576-0929> E-mail: adriloss@uffs.edu.br
- 2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), sob a supervisão da Professora Dra Adriana Salete. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7267-4168> E-mail: mrosa@ifes.edu.br

Introdução

A crescente preocupação com a violência nas escolas tem sido abordada por diferentes âmbitos, evidenciando a complexidade dessa problemática. Um dos fatores que contribuem para o aumento dessa violência é a desigualdade social, que, muitas vezes, reflete no ambiente escolar, agravando conflitos e dificultando a convivência. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem promovido ações internacionais visando fortalecer a compreensão intercultural, promover a tolerância e o respeito mútuo. Uma dessas ações é a criação do Dia Internacional contra a Violência e o Bullying na Escola, incluindo o cyberbullying, celebrado sempre na primeira quinta-feira de novembro, com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a sociedade para a importância de ambientes escolares seguros e acolhedores.

Observa-se, por meio dessa iniciativa, uma preocupação crescente com a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, especialmente após o impacto causado pela pandemia de COVID-19. O período de isolamento social e as mudanças no ambiente escolar evidenciaram a necessidade de tornar esses espaços mais seguros, promovendo condições favoráveis ao desenvolvimento emocional, social e acadêmico. Neste sentido, o desenvolvimento emocional emerge como elemento fundamental na formação integral dos estudantes, pois envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de habilidades sociais e emocionais essenciais para relações não violentas, como destacam autores como Casassus (2017). Reconhecer o clima emocional do ambiente escolar e promover a saúde mental de professores e estudantes são passos essenciais para a criação de uma convivência mais saudável.

Nessa perspectiva, é importante destacar, no âmbito das políticas públicas brasileiras, que diversas normativas recentes têm buscado combater a violência escolar. Destacam-se a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); a Lei nº 13.277/2016, que institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola; a Lei nº 13.663/2018, que altera o artigo 12, inciso X da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”; o Decreto nº 11.469/2023, que cria o Grupo de Trabalho Interministerial, para propor políticas de prevenção e enfrentamento da violência nas

escolas; e a Lei nº 14.643/2023, que institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). Ainda que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) não trate especificamente da violência escolar, as suas metas abrangem aspectos relacionados à garantia de uma educação de qualidade, à saúde mental e ao bem-estar dos estudantes, evidenciando uma preocupação integrada com o tema.

É importante destacar que a Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), apesar de não abordar especificamente a questão da violência escolar em uma meta individual, essa questão está relacionada com várias metas, como as que visam garantir a qualidade da educação, a saúde mental e o bem-estar dos estudantes. Como exemplo, a meta 7, estratégia 7.23 - “Estabelecer ações efetivas especialmente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino”; meta 4, estratégia 4.9 - “Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, [...] com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, [...]”.

Assim, considerando que as políticas públicas brasileiras têm avançado na implementação de leis e ações específicas para o combate à violência nas Escolas, ainda é necessária a integração de programas educativos para uma educação emocional, de modo a transformar esse ambiente em lugar propício à construção do conhecimento.

Portanto, é fundamental que haja uma continuidade e o fortalecimento dessas ações, promovendo uma abordagem integral que envolva não apenas a implementação de leis, mas também a educação emocional, a formação de uma cultura de paz e o desenvolvimento de habilidades sociais entre estudantes, professores e toda a comunidade escolar. Somente assim será possível construir ambientes escolares mais acolhedores e propícios ao aprendizado, capazes de promover o bem-estar de todos e de contribuir para uma sociedade mais solidária.

Conceito de violência e conflito na escola

A obrigatoriedade das escolas de implementar ações e promoção da cultura da paz, bem como buscarem reflexões junto à comunidade acadêmica implica, um movimento de discussão sobre o conceito de

violência e conflito na escola. A escola precisa ser repensada em toda a sua estrutura, pois, com as mudanças sociais, políticas e econômicas, essa escola não é a mesma, os estudantes não são os mesmos, os anseios, desejos e sonhos também mudaram. (Abramovay, 2006, Unicef, 2019).

Diante desse cenário, os gestores escolares precisam optar por uma conduta preventiva como forma de proteção e bem-estar dos estudantes no espaço da escola. Acreditando na necessidade de buscar compreensão sobre os conceitos de violência e conflito, vamos refletir sobre essa complexidade numa sociedade que vive uma revolução tecnológica (bullying³, cyberbullying⁴), discussões polarizadas e uma desigualdade econômica que impacta profundamente a vida das pessoas.

Portanto, para conceituar violência será necessário compreender “o momento histórico que estamos vivendo, a localidade e o contexto sociocultural” (Abramovay, 2006 apud Cara, 2023, p. 27-28). As redes sociais, entre outros meios tecnológicos, têm realizado cotidianamente uma superexposição de conteúdos sobre violência, gerando, na sociedade, um sentimento de insegurança e estimulando crimes por imitação (Cara, 2023).

Nessa perspectiva, é importante compreender o conceito de violência, que, segundo Abramovay (2006), “no senso comum há uma leve concordância sobre o que é violência. Comumente ela é entendida como agressão física intencional e que causa dor ou sofrimento ao outro” (Cara, 2023, p.28). Nessa direção, o relatório final “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (Cara, 2023, p. 28), aduz que

[...] a pesquisa Violência e Preconceitos na Escola (2018), desenvolvida em todo o território nacional com crianças, adolescentes, jovens, professores e familiares, evidenciou outros vários tipos de violências vividos nas escolas. Além das violências físicas, foi relatada violência

3 O conceito de bullying envolve uma série de problemas epistemológicos. As discriminações, especialmente, o racismo, a misoginia e a LGBTQIA+fobia mobilizam o que se considera, genericamente, bullying: uma manifestação articulada das violências física, psicológica e moral. O Brasil possui uma lei sobre o tema: a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática” (Bullying). Essa Lei – que representa um avanço institucional – pode e deve ser aprimorada” (Cara, 2023, p. 37).

4 O cyberbullying é praticado (o termo foi criado pelo pesquisador canadense Bill Belsey para descrever o uso da tecnologia digital: celular, sites de relacionamento, e-mail, blogs) para, de modo insistente e repetitivo, hostilizar, ofender ou ameaçar alguém. Isso quer dizer, que a prática e atitude designada por cyberbullying utiliza a tecnologia para bombardear a vítima diuturnamente (Jahnke; Gaglietti, 2012, p.5).

verbal, atitudinal, humilhação, assim como a omissão da escola frente às agressões, que também são entendidas pelos estudantes como uma forma de violência.

Diante dessa complexidade na busca por conceituar violência é necessário termos consciência de que existem diferentes formas de violência e, portanto, não é possível um conceito estático, visto que, conforme já mencionado, o momento histórico, a localidade e as condições socioeconômicas, irão provocar mudanças no conceito.

Nessa lógica, enfatizamos que a

[...] violência vem do latim vis, força, e significa [...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (Chauí, 1999, p.3).

Acreditamos, como autora, que as desigualdades sociais, econômicas e culturais têm aumentado diariamente os casos de violência na sociedade, sinalizando intolerância política, religiosa e sexual, polarizadas e disseminadas pelas diversas mídias. As formas de violência na sociedade contemporânea tomou diferentes vieses, portanto, ter consciência desse fenômeno propiciará meios de combate de forma coletiva em busca da paz e da solidariedade.

Outro autor, Vázquez (1977, p. 382), naturaliza o fenômeno da violência “como modo de vida” para grande parte das pessoas que vivem na miséria e na pobreza alienados do direito a uma condição de vida melhor e mais digna, que se acha alienada do direito à educação. A educação não é só direito do cidadão, ela é dever do Estado, consiste em implementar políticas públicas voltadas para a educação básica em todas as suas etapas e modalidades; bem como oferecer financiamento para sua oferta e manutenção. Também, é dever da família matricular a criança na escola. A base do dever da educação é a obrigatoriedade da gratuidade e o direito à cidadania (ter condições de participar dos destinos do país) (Brasil, 1988, art. 205).

O direito ao acesso ao bem social, neste caso a educação escolar, é fundamental. No entanto, o privilégio vigente na nossa sociedade muitas vezes restringe esse direito, levando as pessoas a sentirem-se lesadas, injustiçadas e desconsideradas como cidadãs. Essa condição pode gerar

reações de resistência e diferentes formas de manifestação, certas vezes, configurando uma espécie de violência que permeia o nosso meio. Por isso, é essencial refletir sobre esse fenômeno de maneira humanizada e inclusiva, buscando promover uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, Vásquez, 1977, p. 395) enfatiza que as diferentes formas desse fenômeno no nosso dia a dia revelam “expressão de uma violência mais profunda: a exploração do homem pelo homem”. O autor aduz ainda que a violência do Estado pela implementação de legislações para manter a hegemonia das classes dominantes defende os privilégios da elite econômica com: “aplicação de diferentes formas de coerção que chegam inclusive às ações armadas com o objetivo de conquistar ou manter domínio econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios” (Vásquez, 1990, p. 381).

A necessidade de classificar os tipos de violências implica ter consciência que elas não podem ser compreendidas de forma linear, pois dependendo do momento histórico, localidade e o contexto sociocultural, um determinado fenômeno de violência pode ser classificado em mais de uma categoria. Os tipos de violência são, assim, classificados: violência dura, microviolências ou incivilidade, violência simbólica e violência institucional.

1. Violências duras: as violências duras (Chesnais, 1981), se referem àqueles atos que podem ser enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas, etc.). [...]
2. *Micro violências* ou *incivilidades*: [...] são aqueles atos que (aparentemente) não contradizem nem a lei, apesar de ferirem as regras da boa convivência. [...]
3. Violências simbólicas: Bourdieu (2001) utiliza o conceito de violência simbólica para enfatizar a escola como espaço de reprodução de violências. Para o autor, os sistemas simbólicos se estruturam por relações de poder.
4. Violência institucional: a violência institucional, resultado de uma “construção situacional” se dá por meio de uma rede de significados, gestos e palavras. Esta não surge de repente, é determinada pela estrutura da instituição, sua maneira de se organizar e não somente pelas pessoas. A responsabilidade é coletiva (Casanova & Pesce 2015). (Cara, 2023, p.33-34).

Em síntese, as diferentes formas de violência presentes no contexto escolar revelam a complexa interação entre atos ilegais, incivilidades, relações de poder e estruturas organizacionais. Compreender essas manifestações é fundamental para promover uma convivência mais justa e democrática, responsabilizando coletivamente a sociedade na construção de ambientes seguros e respeitosos para todos.

Já o entendimento de conflito, de acordo com Chrispino (2007), consiste em opiniões divergentes e diferentes formas de interpretar os acontecimentos. O autor acrescenta que todos os que vivem em sociedade possuem a experiência do conflito. “Ainda, no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações” (Chrispino, 2007, p. 16). Assim, o conflito faz parte da convivência em sociedade. Todos nós vivemos conflitos ao longo da vida, desde a infância até a maturidade, incluindo conflitos intrapessoais (como decidir entre fazer ou não algo) e interpessoais, como brigas, separações e desentendimentos (Chrispino; Chrispino, 2002).

De acordo com Martínez Zampa (2005), os conflitos no campo educacional, que se produzem com maior frequência, são conflitos entre docentes, conflitos entre estudantes e docentes, conflitos entre estudantes e estudantes, conflitos entre pais, docentes e gestores. Essas categorias evidenciam a complexidade e a diversidade dos conflitos que podem surgir no ambiente escolar. Nessa direção, Martínez Zampa (2005, p. 31-32) caracteriza cada categoria de conflito como:

- Entre docentes, por: falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação” (posição de destaque); conceito anual entre docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas.
- Entre alunos e docentes, por: não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.
- Entre alunos, por: mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; bullying; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.
- Entre pais, docentes e gestores, por: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Nessa perspectiva, Martínez Zampa (2005) dá destaque para a importância da mediação educativa como uma ferramenta eficaz para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Ainda argumenta sobre a

importância do diálogo entre estudantes, professores e pais. Desse modo, é fundamental a prática pedagógica com foco na educação emocional, de modo a aprimorar a reflexão e autorreflexão crítica das relações intra e interpessoais no contexto escolar.

Assim sendo, é crucial o enfrentamento das diversas formas de violência e a mediação do conflito no ambiente escolar para a construção de uma cultura de paz. Diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a escola precisa reinventar-se, promovendo reflexões constantes junto à comunidade acadêmica e implementando ações preventivas e educativas que valorizem o diálogo, o respeito mútuo e a justiça social. De acordo com Nóvoa (2023), é chegada a hora da reinvenção da escola, do modo de ensinar e de aprender.

Assim, somente por meio de uma abordagem humanizada, que reconheça a complexidade desses fenômenos e as suas múltiplas manifestações, será possível criar espaços escolares mais acolhedores e capazes de formar cidadãos capazes de conviver com diferenças, promovendo a paz e a solidariedade na sociedade como um todo. Para tanto, apesar do avanço tecnológico, é fundamental manter uma compreensão ampla do conhecimento, que envolva aspectos históricos, culturais, sociais e humanos, garantindo uma formação integral, crítica e ética.

Sendo assim, dando continuidade às reflexões, buscamos a seguir refletir sobre a educação emocional nas relações humanas como uma das dimensões a contribuir para a discussão do tema de investigação.

Educação emocional e relações humanas

A educação emocional desempenha um papel crucial na formação integral das pessoas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Como ressaltado por Casassus (2009), a educação emocional é um componente essencial para o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento acadêmico, incluindo a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, construir relacionamentos saudáveis e tomar decisões conscientes. Assim, a educação emocional, como parte do currículo escolar, requer a integração dos princípios como a autonomia, o diálogo, a contextualização da realidade, a valorização da experiência e a reflexão crítica (Freire, 1998) dos processos vividos e experienciados.

Neste sentido, Casassus (2009) aborda a importância de integrar a educação emocional no ambiente escolar, enfatizando que as escolas

devem ir além do ensino tradicional, que, geralmente, concentra-se em habilidades cognitivas. O desenvolvimento emocional busca a compreensão das emoções, a gestão emocional, a empatia nas relações interpessoais, a resolução de conflitos, a construção de um clima escolar de respeito, de cooperação e de colaboração. Por meio da educação emocional, que requer a ação dialógica, é possível a organização de estratégias para a mediação de conflitos e a reflexão sobre os atos de violência que podem aparecer nos diferentes contextos da sociedade: na família, nas ruas, nas relações interpessoais, na escola etc.

A Educação Emocional compromete-se com o desenvolvimento do ser humano a partir da dimensão integral, holística e humanizadora. Em outros termos, uma formação integrativa que possibilita ao ser humano a capacidade de saber cuidar de si, do outro e do mundo. Assim, afirma Baptista 2005, p. 47-48):

A descoberta do outro, condição necessária para a descoberta de si mesmo, deve ser marcada pela consciência da interdependência e pelo sentido de proximidade que suportam a verdadeira cultura de paz. Enquanto prática de convivência, a paz não se confunde com atitudes de tolerância passiva, com indiferença, conformismo ou quietismo. Pelo contrário, a paz começa no movimento que rompe com o egoísmo e a auto-suficiência, traduzindo-se no prazer do encontro, na atenção, no cuidado e na ação solidária.

Baptista chama a atenção para a descoberta do outro em nossa relação, do reconhecimento do outro como um ser diferente, e aqui está o ponto central da experiência ética. É na relação do Eu face ao Outro, que é possível o autoconhecimento, a tomada de consciência e a compreensão das emoções e dos sentimentos, da humanidade subjacente em cada ser. Nessa perspectiva, conforme Damásio (2020, p. 143), entendemos que: “[...] Enquanto as emoções são ações acompanhadas por ideais e modos de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções daquilo que o nosso corpo faz durante a emoção, a par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período de tempo”.

Neste sentido, é no encontro entre pessoas, entre educador e educando, em que ocorre a interação e o diálogo, é possível promover situações formativas para o reconhecimento e a valorização das experiências, das histórias de cada ser humano e para a escuta sensível, propiciando uma ambiência de respeito mútuo às diferenças, de afetividade, de amorosidade (Freire, 1996) e de autenticidade. Assim, conforme Baptista (2005, p. 53-54): “As relações humanas inscrevem-se numa imbricada teia de

redes sociais que requerem uma ética da mediação superadora dos limites inerentes a uma relação dialógica centrada no Eu-Tu”. Em outras palavras, “a relação ‘Eu-Tu’ é a conexão empática” (Goleman, 2011, p.161).

Dessa maneira, a complexidade das relações humanas requer interações de reflexão e autorreflexão das situações que perpassam os relacionamentos, como as divergências de pensamentos, crenças, opiniões, etc. Assim sendo, é fundamental o encontro autêntico e dialógico entre as pessoas, capaz de superar obstáculos, conflitos e diferenças, favorecendo uma convivência baseada na ética, na atitude do “cuidado de si e do outro”. Nessa direção, Baptista (2005, p. 97) escreve:

Pensar a relação entre ética e educação significa valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico, incluindo entre estas as que se referem aos aspectos organizacionais e administrativos que, em nosso entender, não podem ser dissociados das funções pedagógicas.

Para tanto, é importante destacar que ações e decisões institucionais têm impacto na formação do caráter, nos valores e no desenvolvimento integral dos estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar como um todo. Assim, o exercício ético nas relações humanas é processo educativo contínuo, em que as pessoas buscam permanentemente desenvolver-se na relação consigo mesma e com o outro. Por fim, compreendemos que educação emocional no ambiente escolar é fundamental para a construção de relações éticas, que envolvem a cooperação, a colaboração e a solidariedade no contexto escolar. Nesse viés, Habermas (1993, p. 94) aduz:

O que nós precisamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem conseqüências. No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum.

Assim, a partir do referencial teórico da ação comunicativa de Habermas, é possível refletir sobre a cultura da paz na educação escolar. Neste sentido, é fundamental a ênfase na resolução não-violenta de conflitos, como postura ética e política de resistência frente às formas de opressão e violência, por meio de espaços dialógicos, de escuta ativa e sensível, da emocionalidade e da argumentação racional (Guimarães, 2006). Nesse viés, abordar sobre violência e paz “[...] é tratar de temas complexos que não se esgotam numa primeira análise e abrangem um

vasto complexo de condições - psicológicas, sociais, econômicas, culturais, etc. -, todas elas igualmente importantes” (Guimarães, 2006, p. 341).

Portanto, a educação emocional no contexto escolar requer a abordagem holística para a promoção de debates de temas que perfazem a vida humana em sociedade, as situações limites da relação do ser humano em diferentes contextos, sejam eles de ordem relacional, de convivência, cultural, política, ambiental etc. Dessa forma, a formação emocional dos professores e dos estudantes é essencial para o desenvolvimento de competências que favoreçam a compreensão, o respeito e a resolução de conflitos, contribuindo para uma convivência colaborativa e cooperativa, visto que, conforme Nóvoa (2023, p.32): “A educação deve ter como grande orientação a paz, não num sentido retórico, mas na possibilidade de organizarmos as escolas e os ambientes educativos como lugares de convivialidade, de aprendizagem do viver com o outro, com os outros”.

Percurso metodológico

A pesquisa possui caráter qualitativo e abordagem compreensiva-interpretativa. Neste sentido, segundo Minayo (1994), por meio da pesquisa busca-se suprir ou compreender uma interrogação, uma inquisição, que precisa ser contestada, a fim de contribuir para a ampliação do conhecimento, primordialmente, em uma esfera científica. Em vista disso, a pesquisa, em toda a sua ordem processual, está sempre com base em fundamentos teóricos, os quais dão origem a uma investigação. Essa perspectiva enfatiza a importância de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas sociais.

A estratégia metodológica adotada compreendeu as seguintes etapas:

Pesquisa bibliográfica

Foi realizado um levantamento aprofundado da literatura teórica relevante, com o objetivo de fundamentar e contextualizar a problemática abordada nesta pesquisa. Essa etapa visa enriquecer o entendimento do tema e subsidiar as análises subsequentes.

Pesquisa de campo

Os participantes desta investigação foram 36 docentes da Educação Básica do norte gaúcho, atuantes em escolas municipais.

a) Contato com as Instituições Educacionais

Foram estabelecidos contatos com a Secretaria de Educação, com as coordenações e/ou direções dos espaços educacionais, bem como com os professores, para apresentar a proposta de investigação. Nessa fase, foi solicitada a assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido, garantindo a ética e o respeito aos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética mediante Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), parecer número 55295322.7.0000.5564, com base no projeto de pesquisa, intitulado “Educação emocional e profissão docente: processos autoformativos”.

b) Instrumento de coleta

Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 36 professores da Educação Básica, de nove escolas municipais, buscando aprofundar as percepções e experiências relacionadas ao tema. Para a realização das entrevistas foram agendados encontros com os professores no contexto escolar.

c) Tratamento dos dados

As entrevistas foram gravadas, transcritas posteriormente, para análise detalhada. No processo de interpretação buscamos explorar as narrativas dos participantes de forma a preservar o anonimato. Assim, os participantes foram identificados pela letra “P”. Os números correspondem à identificação numérica de cada participante (P1, P2, etc..). Já as nove instituições pesquisadas são identificadas como A, B, C, etc.

d) Devolução dos Resultados

Os diagnósticos e resultados preliminares foram devolvidos às instituições participantes, por meio da entrega do relatório geral à Secretaria de Educação.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados coletados por intermédio das entrevistas foi conduzida por meio de métodos de interpretação e análise de conteúdo, apoiadas na abordagem da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Essa metodologia compreende um ciclo estruturado em três momentos principais:

Desmontagem dos textos: Processo de fragmentação e detalhamento do material para identificar unidades constituintes e enunciados relacionados ao fenômeno estudado.

Estabelecimento de relações: Construção de categorias por meio da classificação e agrupamento das unidades de análise, promovendo a identificação de padrões e relações entre os elementos.

Captura do novo emergente: Processo de imersão e reflexão profunda que possibilita a emergência de novas compreensões do todo, resultando em uma síntese interpretativa que valida e enriquece as análises anteriores.

Complementarmente, a análise será enriquecida a partir da hermenêutica da vida cotidiana, de modo a compreender como as formas simbólicas são interpretadas pelas pessoas em diferentes contextos sociais, possibilitando uma reconstrução do modo como opiniões, crenças e compreensões são compartilhadas e sustentadas no mundo social.

Dessa forma, a abordagem compreensivo-interpretativa adotada nesta pesquisa considera a interpretação como um momento de reconstrução do significado, promovendo uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais estudados.

Resultados e reflexões pertinentes

Ao abordar o conceito de violência e conflito, buscamos refletir sobre as formas de manifestações desses fenômenos no contexto escolar, as suas causas e consequências, promovendo a conscientização e estratégias de intervenção.

Dentro desse contexto, o estudo buscou identificar as compreensões dos professores da rede pública de educação básica do norte gaúcho sobre esses temas. A partir da análise das narrativas desses docentes, foram construídas duas categorias para reflexão: a) Percepção de conflito e

violência por parte dos professores; b) Percepção dos professores sobre a existência de conflito e violência na escola.

Paralelamente, destaca-se a importância da educação emocional e das relações humanas na formação de habilidades socioemocionais que favoreçam a empatia, o respeito mútuo e a resolução de conflitos. Investir nesse aspecto é fundamental para a construção de uma cultura escolar mais democrática, inclusiva e saudável, em que o bem-estar de toda a comunidade educativa seja prioridade.

Assim, sobre a *categoria percepção de conflito e violência pelos professores* obteve-se respostas de todos os professores das nove escolas participantes. Nesse sentido, identificamos nas narrativas dos professores, diversas situações vivenciadas na escola, classificadas em mais de uma categoria dos fenômenos de estudo. Desse modo, as narrativas acerca da concepção sobre conflito e violência revelam a diversidade de entendimentos, influenciados por experiências pessoais, contextos sociais e formações culturais. Nessa perspectiva, referente ao conceito conflito destacamos que há divergência de opiniões, sendo assim, algumas falas expressam o entendimento de conflito como uma discordância de ideias, destacando que a agressão transforma o conflito em violência; associação de conflito a pequenas violações de normas; conflito como divergência de pensamentos; conflito como fofoca ou desentendimentos cotidianos, indicando uma compreensão mais social e interpessoal.

Já os elementos comuns das narrativas sobre a concepção de conflito são o reconhecimento de que conflito envolve diferenças de opinião ou comportamento; distinção entre conflito e violência, com a violência sendo uma violação mais grave do respeito. Ainda é importante destacar que muitas escolas (A, C, E, H) consideram o conflito como algo inerente às relações humanas, muitas vezes relacionado a divergências que podem ser resolvidas pelo diálogo.

O conjunto de discursos fornecidos pelas falas dos participantes referente à concepção de violência revela diversas perspectivas de compreensão, demonstrando a complexidade e as múltiplas interpretações que esse tema pode assumir no contexto escolar. Cada escola apresenta nuances específicas, refletindo diferentes entendimentos, graus de compreensão e ênfases na discussão.

Assim, as narrativas apresentam uma diversidade de entendimentos sobre violência, entre eles, temos depoimentos de associação da violência a ações físicas (agressões, bater, machucar), mas há uma forte ênfase também

na violência verbal, psicológica e moral. Por exemplo, Escola C menciona que violência “pode ser física ou verbal”, enquanto Escola G amplia para “violência psicológica e emocional”. Algumas escolas (como Escola A e C) destacam que ela é uma “consequência de um conflito mal resolvido”, sugerindo uma relação causal entre desentendimentos não resolvidos e atos violentos. Para a Escola C, a violência pode ser “impensada ou planejada com maldade”, indicando diferentes níveis de intensidade e intenção por trás do ato violento. Já a escola D diferencia “situações mais graves” de violência, enquanto Escola F associa violência a ações “bem brutas”, indicando percepções de gradações na severidade. Por sua vez, as escolas C e G ressaltam que violência não se limita ao físico, incluindo agressões morais e emocionais, como ofensas verbais (“você é um burro”) que ferem o modo de ser e os valores da pessoa.

As narrativas dos participantes revelam uma compreensão ampla, embora heterogênea, sobre violência e conflito. Predominam as percepções de que violência não se limita ao físico, incluindo aspectos morais, emocionais e verbais. A distinção entre conflito (como algo natural, muitas vezes resolvido pelo diálogo) e violência (como uma ação agressiva, muitas vezes, impulsiva ou mal planejada) é uma ideia central presente em várias escolas. Essas diferentes perspectivas refletem a necessidade de abordagens educativas que promovam a compreensão do conflito como algo natural e passível de resolução, além de enfatizar a importância de reconhecer e prevenir diferentes formas de violência, especialmente as que atingem a moral, o emocional e a dignidade das pessoas.

Assim, as narrativas revelam que a compreensão do grupo de professores sobre conflito sinaliza um leque de situações, que, se mediadas, é natural ocorrer nesses espaços de formação. Entretanto, em muitas situações, há a naturalização do embate por questões de pensamentos ideológicos diferentes.

Diante do exposto, as percepções dos professores sobre a existência de conflito e violência na escola podem ser refletidas nos seguintes tópicos: a) naturalização do conflito: o conflito é uma parte inerente ao contexto escolar, sugerindo que há uma aceitação implícita de que desavenças e confrontos são normais nesse ambiente; b) intensidade do conflito: a intensidade do conflito é vista como variável, dependendo da maturidade dos envolvidos e da compreensão dos direitos individuais e coletivos. Isso implica que a educação emocional e social pode influenciar a dinâmica dos conflitos; c) percepção da violência: há uma divergência nas percepções

das professoras sobre a violência no ambiente escolar. Enquanto algumas afirmam não perceber violência, outras identificam-na nas formas verbal, fofoca e discriminação, apontando uma necessidade de atenção e resolução.

Em relação aos tipos identificados de violência nas narrativas, é possível dizer que os professores reconhecem a presença da violência verbal, apesar de não observarem a violência física contra professores nas escolas. Essa distinção levanta questões sobre a forma como a violência é entendida e tratada no ambiente escolar. Encontramos, também, nas narrativas a violência fora do espaço escolar, como na porta da instituição, sugerindo que a escola é afetada por contextos mais amplos e que a violência pode adentrar para o ambiente escolar, impactando a comunidade educacional.

Verificamos, além disso, nessas narrativas, a necessidade de abordar e resolver conflitos e situações de violência, tanto dentro quanto fora da escola, indicando a urgência de estratégias eficazes para a gestão de conflitos e promoção de um ambiente escolar seguro e respeitoso.

O conflito, enquanto fenômeno inerente às relações humanas, é visto por Freire (1998) como uma ferramenta para a abertura ao diálogo, à liberdade, à criticidade e à autonomia. Nessa direção, o autor acrescenta que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]” (p. 119).

A reflexão sobre o conflito, à luz das ideias de Freire (1998), revela-se fundamental para a compreensão do seu papel no desenvolvimento humano e social. Muitas vezes, o conflito é visto como algo negativo, que gera divisão, dor ou desentendimento. No entanto, Freire convida-nos a identificar o conflito como uma ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais democrática e consciente. Assim, o conflito não é um obstáculo, mas uma oportunidade de questionar, refletir e ampliar nossos horizontes para a convivência respeitosa e ética. Ele promove a criticidade, pois nos força a confrontar as nossas certezas, a escutar o outro com atenção e a reconhecer a validade das diferenças nas relações humanas.

Quanto ao tema violência no contexto escolar, é preciso considerar que o ato violento jamais pode fazer parte das relações humanas nesse espaço educativo. Nesse viés, a violência na escola pode aparecer em formas de agressões físicas, verbais, emocionais, psicológicas e preconceituosas, enfim, em ações que ferem a dignidade e o bem-estar emocional dos estudantes e docentes. Para tanto, o trabalho educativo precisa primar

pela cultura da paz, do respeito, da solidariedade, da cooperação e da ética nas relações humanas.

Nessa direção, é importante a presença da educação emocional no contexto escolar, como processo (auto/hetero/eco)⁵ formativo que busca dispor as pessoas ao diálogo para a compreensão das emoções, das ações, das reações e do modo de pensar frente às diferentes situações de conflito e situações limites do contexto social. Assim sendo, é urgente a construção de estratégias pedagógicas para a gestão das relações humanas para a promoção do desenvolvimento integral e da cidadania ativa das pessoas.

Na segunda categoria sobre *as percepções dos professores sobre a existência de conflito e violência*, nas nove escolas pesquisadas, identificamos diversas perspectivas e nuances relacionadas aos conflitos e à violência no ambiente escolar, evidenciando a complexidade das relações e dos desafios enfrentados por profissionais, estudantes, famílias e a comunidade escolar como um todo. Neste sentido, as narrativas revelam experiências particulares, mas também pontos comuns, demonstrando percepções variadas sobre a frequência, a origem e a natureza dos conflitos e da violência.

Muitas narrativas apontam a falta de diálogo ou a dificuldade de comunicação como fatores centrais para o surgimento de conflitos (P1 Escola A, P1 Escola B, P1 Escola H). A ausência de escuta ativa e a intolerância parecem contribuir para o agravamento das divergências. Em outras, aparecem divergências de opiniões e, como fatores para os conflitos, os métodos de ensino utilizados pelo professor e as condutas e valores dos estudantes (P4 Escola A, P5 Escola C, P2 Escola G). A competição por espaço e reconhecimento também é destacada, especialmente na escola considerada mais prestigiada, segundo os professores (P2 Escola C). Por fim, os participantes dão destaque às questões relacionais e de identidade, em que os conflitos estão relacionados a diferenças culturais, de gênero e de respeito às opiniões, evidenciando tensões relacionadas à diversidade (P4 Escola A, P3 Escola D, P1 Escola G).

Já sobre os conflitos entre estudantes e entre professores, as narrativas enfatizam que são comuns em várias escolas, envolvendo desentendimentos, fofocas, competição e resistência aos combinados (P4 Escola D, P1 Escola H, P3 Escola C). Quanto à frequência da violência

5 Conceito de Galvani (2002), para quem a autoformação não é um processo isolado caracterizando-se como um egoformação, mas um componente da formação que considera três polos: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).

nas escolas e nas relações, aparece a violência verbal, sendo mencionada como a mais comum e diária, manifestando-se por meio de provocações, ofensas, fofocas e troca de palavras ríspidas (P1 Escola A, P2 Escola B, P4 Escola C, P1 Escola G).

A violência física, de acordo com algumas narrativas, aparece de forma mais rara e, muitas vezes, relacionada a agressões entre estudantes ou, em alguns relatos, a episódios de agressão de adultos (professores ou familiares) contra profissionais ou estudantes (P4 Escola G, P2 Escola D). A percepção geral é de que episódios físicos são incomuns e acontecem em contextos específicos. Já algumas narrativas dão destaque à violência emocional e psicológica, em que as percepções apontam para formas de violência não física, como fofocas e intrigas que geram um clima de tensão e desconforto (P1 Escola H, P3 Escola I).

Ademais, aparece, entre as falas, uma percepção de que a escola não deve resolver todos os problemas sociais ou familiares, embora, muitas vezes, seja acionada para lidar com conflitos decorrentes de questões externas (P3 Escola A, P2 Escola B). Alguns relatos indicam que problemas familiares e a cultura de resistência ou intolerância da família impactam negativamente as relações escolares (P2 Escola B, P4 Escola D).

As falas dos participantes da pesquisa revelam uma diversidade de percepções acerca dos conflitos e das formas de violência presentes nas escolas, salientando diferenças entre os contextos, atores envolvidos e manifestações dessas dinâmicas. Uma análise aprofundada permite compreender as complexidades enfrentadas no ambiente escolar e problematizar as questões relacionadas à convivência, à autoridade, ao respeito e às formas de resolução de conflitos.

Diante desse cenário, é possível perceber diferentes pontos de vista da existência do conflito e da violência na escola. A maioria das narrativas considera diferentes graus de conflito e violência na escola. Algumas situações são declaradas, outras dissimuladas por alguma estratégia de convivência social. Entretanto, em ambas, aparece a necessidade de trabalhar a educação emocional e buscar ter, em cada contexto escolar, um mediador para as questões mais complexas.

Essas narrativas sinalizam que todos já experimentaram experiência de conflito e/ou violência na escola, em maior ou menor grau, razão para a prática da Educação Emocional, com estratégias de formação dos professores e demais profissionais da educação, para uma cultura de paz e bem-estar, que garanta a realização dos processos de ensino e

aprendizagem de qualidade. Na educação emocional, a formação é para o autoconhecimento de si na relação com o outro e com o mundo, de modo a construir uma convivência baseada em práticas democráticas, de respeito às diversidades e às diferenças.

Neste sentido, buscando perceber melhor o cenário pesquisado, foram agrupadas algumas narrativas para classificá-las na perspectiva de Cara (2023):

- a. Violência dura: “As drogas é o principal fator que eu entendo que seja [...]” . “[...] Eu não vejo que a escola tem que dar conta de todos os problemas não”; “[...] A questão de gênero é bastante presente, as pessoas às vezes não têm aceitação [...], a sociedade tem que avançar muito nisso e isso reflete dentro da escola”.
- b. Micro Violências ou Incivilidade: “[...] violência verbal sim, todo dia aquela provocação [...]”; “[...] questão da agressão física, talvez isso seja uma vivência comum fora escola e que ele acaba trazendo para dentro da escola”; “violência verbal e até física [...] entre os estudantes”; “[...] As verbais, as fofocas, intrigas, que eu acho que às vezes acabam gerando um clima às vezes muito mais dolorido do que um tapa”; “Violência física não! [...]. Mas violência verbal, ameaças na porta, principalmente de pais, isso é rotineiro. [...]”.
- c. Violência Simbólica: “É uma violência que não é física, acredito que talvez seja uma violência emocional ou psicológica”.
- d. Violência Institucional: “A violência de você não ser visto numa escola, a violência de ser deixado de lado e eu acho que essa violência quem sabe seja a mais dolorosa”.

Essas narrativas sinalizam como os professores pesquisados percebem-se no seu ambiente escolar, por meio de divergência em suas percepções sobre a violência no ambiente escolar, que muitos professores afirmam não existir. Entretanto, é recorrente também, nessas narrativas, a ênfase das microviolências, considerando muitas delas apenas como pequenos conflitos, não verificando a gravidade da naturalização desta cultura silenciosa de embates entre todos que compõem a comunidade escolar.

Em síntese, os conflitos e a violência na escola são multifacetados, influenciados por fatores internos e externos, incluindo diferenças

culturais, questões familiares, questões de identidade e a cultura de convivência. A maior parte da violência percebida é verbal, muitas vezes relacionada à intolerância, fofocas e desrespeito, enquanto episódios físicos são considerados raros. Ainda cabe destacar, que a cultura escolar, o relacionamento entre professores e alunos, a gestão escolar e a participação das famílias desempenham papéis cruciais na dinâmica desses fenômenos.

Para tanto, fica evidenciada a necessidade de investir em diálogo, na educação emocional e na promoção de uma cultura de respeito, para minimizar os conflitos e construir um ambiente escolar mais saudável. Essa análise evidencia a necessidade de ações integradas e contínuas para fortalecer a convivência escolar, promovendo o respeito às diferenças e a resolução de conflitos, contribuindo, assim, para um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

Considerações finais

Este estudo realizou uma análise das narrativas de professores da rede pública de educação básica do norte gaúcho, com o objetivo de compreender as suas percepções acerca de violência e conflitos no ambiente escolar. Para isso, foram construídas duas categorias principais: (1) Percepção de conflito e violência pelos professores e (2) Percepção dos professores sobre a existência de conflito e violência na escola.

As respostas de todos os professores das nove escolas indicam uma compreensão ampla e diversificada do conceito de violência, que, muitas vezes, limita-se à agressão física, enquanto o entendimento de conflito é mais relacionado a divergências de opiniões e ideias. Algumas narrativas destacam que a violência é percebida como consequência de conflitos mal resolvidos, com exemplos de agressões físicas, verbais, morais e até de discriminação de gênero. Há uma tendência de normalizar conflitos como parte natural do convívio escolar, sobretudo, quando mediadas pelo diálogo, enquanto a violência é vista como uma ruptura dessa normalidade, muitas vezes associada à agressão física ou emocional mais grave.

As narrativas também revelam uma certa dificuldade em distinguir claramente os conceitos, frequentemente, classificando situações de desentendimento ou divergência como conflitos, sem considerar as raízes subjacentes de exclusão, discriminação ou violência mais estrutural. Ainda assim, há o reconhecimento de que a violência verbal e psicológica

é presente, além de episódios de violência fora do espaço escolar que impactam o ambiente interno.

As percepções sobre a existência de conflitos e violência variam entre as escolas, mas há consenso de que ambos estão presentes em diferentes graus. Em geral, os professores reconhecem conflitos cotidianos, muitas vezes, considerados normais ou até necessários para o desenvolvimento social, desde que sejam mediados pelo diálogo. Entretanto, há preocupações quanto ao aumento da intolerância de gênero, fofocas, discriminação e agressões verbais, que, às vezes, são naturalizadas, levando à normalização de comportamentos inadequados.

A violência física é percebida pelos participantes como rara, especialmente entre estudantes e professores, embora relatos de episódios de agressão física entre estudantes sejam mencionados. Episódios de violência fora da escola, como na porta da instituição, também são destacados, indicando que o contexto externo influencia o ambiente escolar.

Assim, é necessário que as políticas públicas que tratam da questão da violência nas escolas acompanhem a oferta da Educação Emocional no currículo da formação inicial e continuada de professores. A cultura da paz e do bem-estar é necessária para fortalecer os ambientes de formação num clima de construção do conhecimento, de diálogo e de emancipação para a cidadania ativa. Só assim, será possível a construção de uma sociedade mais humanizada.

Por fim, é fundamental uma formação que aborde a mediação de conflitos e educação emocional, com o objetivo de promover uma cultura de paz, de respeito à diversidade e convivência democrática, visto que, conforme Nóvoa (2023, p. 106): “Não é só o futuro da escola que está em jogo, é o futuro de nossa humanidade comum”.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. (coord). **Cotidiano das Escolas:** entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violência nas escolas, Ministério da Educação, 2006.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Programa Ética e**

Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade. Brasília, 2007.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional.** Tradução: Liz Zatz. UNESCO. Brasília: Liber Livro, 2009.

CASASSUS, Juan. Una introducción a la educación emocional. **Relapae** - Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación, 4 (7), 2017, p. 121-130.

CARA, Daniel. **Ataques às Escolas no Brasil:** análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023 Distrito Federal: Brasília.

CHAUÍ, Marilene. **Introdução à Filosofia.** Porto Alegre: Bertand Brasil, 1999.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas educacionais de redução da violência:** mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar:** da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2007, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar.

DAMÁSIO, António. **O Livro da Consciência** – A Construção do Cérebro Consciente”. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Revista Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Social** – A nova ciência do relacionamento humano. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2011.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II.** São Paulo. Triom/Unesco, 2002, p. 95-121. Disponível em: <http://>

unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf. Acesso em: 07 mai. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

JAHNKE, Letícia Thomasi; GAGLIETTI, Mauro. **O avanço tecnológico e os conflitos comportamentais nas redes sociais – o cyberbullying** Iº Congresso Internacional de Direito Contemporâneo, 30, 31 mai e 01 jun / 2012- Santa Maria /RS.

MARTÍNEZ ZAMPA, Daniel. **Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementacion**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Revista Ampliada. Ijuí:Unijuí, 2016.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: UNICEF., Fundo das Nações Unidas para a Infância. **A educação que protege contra a violência**. UNICEF Brasil, Cidade Aprendiz, junho/ 2019.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Agradecimento

Financiamento: EDITAL FAPERGS 09/2023 - PROGRAMA PESQUISADOR GAÚCHO – PqG.



Eixo 5

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EDUCADORES**

DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: MEMÓRIA, REFLEXÃO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Geralda Oliver Rosa¹

Adriana Salete Loss²

Maritânia Angela Roman Pavan³

Resumo: Este artigo tem como objetivo explorar e compreender as memórias e experiências de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na região norte do Rio Grande do Sul, analisando de que maneira essas vivências influenciam suas práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional docente. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica — contemplando livros, artigos e produções acadêmicas diversas — com um estudo empírico desenvolvido a partir da aplicação de um questionário online, elaborado via Google Forms, junto a um grupo de nove professoras participantes. As análises realizadas indicam que as memórias pessoais e profissionais, bem como as experiências acumuladas ao longo da trajetória

- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), sob a supervisão da Professora Dra Adriana Salete. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7267-4168> E-mail: mrosa@ifes.edu.br
- 2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Estágio no Exterior, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Pós-Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, financiado pela CAPES. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Pesquisador Gaúcho – PQG, Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5576-0929> E-mail: adriloss@uffs.edu.br
- 3 Maritânia Angela Roman Pavan. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fronteira Sul -UFFS/RS. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI), Campus Erechim/RS. Professora na Rede Estadual de Ensino do RS. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE/UFFS) desde 2024. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9488-6823> E-mail: maritaniaangelaromanpavan@gmail.com

docente, assumem papel central na definição de modos de ensinar, na forma de se relacionar com os estudantes e na consolidação de um perfil identitário próprio. Além disso, evidenciam-se aspectos subjetivos que atravessam a prática pedagógica, revelando que a história de vida dos professores se entrelaça diretamente com o exercício da profissão. O estudo ressalta, portanto, a relevância de considerar a dimensão pessoal no processo de formação e de atuação dos educadores, uma vez que suas vivências impactam fortemente o cotidiano escolar e a constituição do sujeito profissional.

Palavras-chave: Memórias docentes; Profissão docente e Identidade; Práticas pedagógicas.

Introdução

A educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa o alicerce para uma formação integral da criança. Nesse estágio, são desenvolvidas habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a leitura, a escrita e a compreensão do mundo. É também um momento propício para despertar o interesse pela natureza e pelo ambiente, estimulando o pensamento crítico e a curiosidade. Para promover uma educação inclusiva e completa, é fundamental buscar novas abordagens pedagógicas que incentivem a autonomia, a cidadania ativa e a formação de sujeitos sensíveis e transformadores da realidade.

Nesse contexto, valorizar a experiência dos educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para compreender os caminhos trilhados pela educação. A proposta de construção de um memorial dedicado a esses professores surge, portanto, como uma forma de resgatar e dar visibilidade às memórias e às vivências que marcaram as suas trajetórias profissionais e pessoais. Por meio de suas narrativas, é possível identificar práticas significativas, desafios enfrentados e aprendizagens construídas ao longo do tempo, contribuindo para a reflexão crítica sobre a própria prática docente.

A memória e as narrativas permitem que os professores reflitam sobre as suas práticas e experiências, construídas e reconstruídas por meio de interações sociais e culturais. Além disso, a memória desenvolve-se nas relações com o outro, estruturando a identidade ao longo da trajetória de vida (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002; Bueno, 1998).

Segundo Bueno (1998), a memória é um elemento fundamental na formação da identidade docente, pois permite que os professores reflitam sobre as suas experiências e práticas ao longo do tempo. Quando expressamos e compartilhamos essas memórias em forma de narrativas, permite-se aos docentes construírem e reconstruírem as suas identidades profissionais (Nóvoa, 2009).

Assim, o que seria essa identidade docente? Tardif (2002) assevera que a identidade docente é constituída por meio de interações entre as experiências pessoais e profissionais, incluindo as memórias e as narrativas. A narrativa da história pessoal e profissional é um elemento importante na construção da identidade docente, pois garante que os professores possam refletir sobre as suas práticas e experiências (Nóvoa, 2009).

A memória e as narrativas possibilitam reflexão sobre as experiências e práticas docentes, numa estrutura coerente sobre si mesmos como profissionais. Nessa vertente, a identidade docente é constituída por meio das interações entre experiências pessoais e profissionais (narrativas e memórias), permitindo o conhecimento de si, do outro e da sua prática profissional. Entretanto, essa reflexão não deve permanecer apenas no plano individual. É fundamental que se amplie para um processo coletivo, capaz de promover trocas, escutas e construções compartilhadas.

Esta pesquisa propõe, por meio das narrativas das professoras⁴ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, construir uma continuidade temporal que contribua para a consolidação de suas identidades profissionais. Ao reunir e organizar experiências que, muitas vezes, apresentam-se de forma fragmentada, buscamos compor uma trajetória coerente que permita uma reflexão aprofundada sobre a prática docente ao longo da vida. Dessa forma, as memórias individuais ganham sentido coletivo, revelando não apenas os caminhos percorridos, mas também os sentidos atribuídos ao ser e fazer docente.

Nessa vertente, os professores são “os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”. Assim, “[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, [...]”, compreendemos, dessa forma, como o professor realiza-se a partir de seu trabalho diário em interlocução com seus estudantes e com a comunidade acadêmica (Tardif, 2010, p. 228).

4 Os participantes da pesquisa são todos do gênero feminino.

É importante destacar aqui que ao propor essa narrativa individual, estamos disponibilizando a esses docentes a compreensão de quem são, visto que as narrativas integram experiências passadas, presentes e futuras, constituindo uma narrativa de vida que define a sua personalidade. Nessa perspectiva, ao narrar experiências passadas e presentes, possibilita ao docente uma reinterpretação de suas memórias, oferecendo condições para a (re) construção contínua de sua identidade. Dessa forma, memória e narrativa são condições essenciais para formação e compreensão de nossa identidade.

Diante do exposto, pretendemos com esta pesquisa, identificar, por meio das narrativas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como essas memórias interferem em suas práticas pedagógicas em sala de aula e na construção de sua identidade docente. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com a formação continuada de professores em duas dimensões complementares: para aqueles que escrevem as suas narrativas, ao possibilitar a ressignificação e o reposicionamento de sua trajetória profissional; e para aqueles que leem essas narrativas, ao ampliar a compreensão sobre a própria experiência docente por meio do contato com as vivências e as reflexões de seus colegas. Portanto, partimos, neste trabalho, da constatação de que a memória e a narrativa são indissociáveis da constituição da identidade profissional do professor.

O saber da experiência: memórias e identidades

As memórias e as identidades dos professores apresentam um universo rico e complexo, refletindo experiências pessoais, profissionais e sociais que constituem a sua prática pedagógica e o seu entendimento sobre o papel de educador. Essas memórias, muitas vezes, carregam elementos de dedicação, desafios, descobertas e transformações ao longo do tempo, contribuindo para a constituição de suas identidades profissionais.

Muitas memórias de infância e da escolaridade influenciam as práticas atuais da docência, constituindo as suas identidades profissionais. Essas lembranças podem ser tanto de experiências positivas, que despertaram paixão pela educação, quanto de dificuldades ou obstáculos enfrentados, que lhes motivaram a buscar melhorias e reinvenções no ensino. Assim, as suas histórias pessoais entrelaçam-se com as suas identidades, contribuindo para uma compreensão mais profunda de quem são enquanto educadores.

Além disso, as experiências acumuladas pelos educadores influenciam as suas percepções sobre o papel do professor, o valor do ensino e a relação com a comunidade escolar. A construção de suas identidades profissionais é, portanto, um processo dinâmico, marcado pela reflexão sobre as suas próprias histórias e pelo compromisso com a formação integral das crianças.

Dessa forma, a formação da profissão docente acontece por intermédio de um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas, permitindo uma (re) construção constante da identidade pessoal do profissional. Essa abordagem valoriza o saber da experiência, reconhecendo-o não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um componente fundamental de um quadro conceitual de saberes.

Investir na pessoa e conferir um estatuto ao seu repertório de experiências é essencial para promover uma formação mais autêntica e significativa. Para isso, a criação de redes de (auto) formação participada torna-se uma estratégia eficaz, pois possibilita uma compreensão mais ampla do sujeito, considerando-o na sua totalidade. Nesse contexto, a formação apresenta-se como um processo interativo e dinâmico, em que a troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem espaços de aprendizagem mútua. Cada profissional, ao mesmo tempo que ensina, também aprende, assumindo os papéis de formador e formado (Josso, 2004).

Desse modo, a experiência do professor não deve ser compreendida apenas como ferramenta pedagógica ou prática de ensino, mas como parte de um conjunto mais amplo de saberes - que envolvem dimensões pessoais, sociais, culturais e profissionais. A experiência, neste sentido, é fonte de conhecimento e deve ser reconhecida como tal.

Para que esse saber da experiência seja realmente valorizado, é importante a construção de espaços colaborativos em que os professores possam refletir sobre as suas práticas, compartilhar vivências, aprender uns com os outros e reconhecerem-se como sujeitos integrais em formação constante. Portanto, a formação docente, segundo essa perspectiva, é um processo horizontal, coletivo e reflexivo, que reconhece a pluralidade das experiências e saberes docentes como fundamentais para o crescimento profissional e pessoal. Neste sentido, Moita (2013, p. 115) aduz:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso

ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

No desenvolvimento profissional, a ênfase na dimensão coletiva é fundamental. Práticas de formação que promovam a colaboração contribuem para a emancipação dos professores, fortalecendo a autonomia da profissão na produção de seus saberes e valores. Além disso, dispositivos de investigação-ação e investigação-formação desempenham um papel crucial ao possibilitar que os professores apropriem-se de saberes específicos e mobilizem-nos de forma contextualizada no exercício de sua prática. Assim, a formação torna-se um processo dinâmico, participativo e, sobretudo, emancipador, capaz de consolidar uma profissão docente mais autônoma, reflexiva e em constante evolução.

A formação profissional docente, de acordo com Tardif (2002), precisa ser considerada sob o conjunto de saberes que irão constituir parte essencial de sua identidade profissional. Neste sentido, o autor afirma que o saber docente é “[...] plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (Tardif, 2002, p.36).

O autor enfatiza a importância dos saberes experienciais em relação aos demais saberes docentes, diante da relação de exterioridade que os docentes mantêm com os demais saberes. Os saberes docentes não existem de forma isolada; ao contrário, eles se entrelaçam e interagem, gerando questionamentos e reflexões na busca por compreender e aprimorar a prática docente.

Esses saberes, adquiridos por meio de experiências pessoais e profissionais, são integrados à prática docente, constituindo a atuação do professor e contribuindo para a construção da práxis pedagógica. Assim, a identidade docente vai sendo construída para além do domínio de conhecimentos técnicos, do conhecimento científico contextualizado, envolve os saberes didático-pedagógicos, saberes sociais, saberes culturais, saberes políticos e éticos.

Percurso metodológico

A pesquisa em questão caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, sendo também de natureza descritiva e interpretativa. A abordagem qualitativa visa compreender minuciosamente as percepções

das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre como as suas vivências, as memórias e as experiências influenciam as suas práticas pedagógicas e contribuem para a construção de sua identidade profissional.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de materiais publicados anteriormente, como livros, artigos e teses, buscando subsidiar o embasamento teórico. Assim, para além da revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo, que permitiu coletar dados diretamente com os participantes envolvidos, promovendo uma análise mais aprofundada e contextualizada do fenômeno estudado (Severino, 2018). Os dados coletados foram interpretados de forma descritiva e interpretativa, com o objetivo de descrever características, estabelecer relações e compreender a problemática de forma aprofundada.

Considerando a temática a ser investigada, foram convidados (as) a participar da pesquisa educadores da rede municipal de Erechim que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justificando-se com base no objetivo principal da pesquisa. Com relação à área de abrangência da pesquisa, ficou delimitada ao município de Erechim pelo fato de ser o segundo mais populoso do Norte do Rio Grande Sul e por ser polo da região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU).

Assim, o questionário elaborado no *Google Forms* foi aplicado com as professoras (não havia professores do gênero masculino) de uma escola pública estadual do norte do RS. Ao todo, são 15 turmas de currículo, anos iniciais do Ensino Fundamental, onde 5 (cinco) professoras atendem 40 horas (dois turnos) nessa escola e 5 (cinco) professoras atendem somente 20 horas. No total, responderam ao questionário 9 (nove) professoras e 1 (uma) não manifestou interesse.

Os participantes da pesquisa foram previamente convidados e devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Para garantir a ética na pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário no formato digital, utilizando a plataforma *Google Forms*. No processo de interpretação, buscamos explorar as narrativas dos participantes de forma a preservar o anonimato. Assim, os participantes foram identificados pela letra “P”. Os números correspondem à identificação numérica de cada participante (P1, P2 etc.).

Nessa direção, apresentamos as categorias do questionário aplicado: a) Perfil das professoras; b) Memórias da infância e escolarização;

c) Influências e marcas na trajetória escolar da alfabetização; d) Prática pedagógica; e) Práticas docentes e permanência na educação.

A análise do *corpus* obtido foi conduzida com base no método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2009), que estrutura o processo em três fases principais: (1) pré-análise, que envolve a organização e a preparação do material, sistematizando ideias iniciais; (2) exploração do material, etapa em que se realiza a codificação e a categorização das informações coletadas; e (3) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação, momento em que os dados são analisados criticamente, articulando-os com referenciais teóricos e elaborando sínteses interpretativas.

A partir das respostas obtidas, foi realizada uma análise crítica e reflexiva, buscando identificar os sentidos e as percepções presentes nas narrativas dos participantes, com o objetivo de compreender como as suas experiências contribuem para a constituição da identidade docente.

Resultados e reflexões pertinentes

Nesta seção, apresentamos os principais achados do nosso estudo, buscando compreender, de forma clara e aprofundada, os fenômenos observados. Aqui, os dados coletados foram analisados à luz da literatura existente, permitindo uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos. O nosso objetivo é contribuir para o entendimento do tema abordado, estimulando o diálogo e fomentando novas perspectivas que possam enriquecer o campo de estudo. Assim, emergiu a possibilidade de explorar *insights* valiosos e discutir as implicações que esses resultados podem ter na prática e na teoria.

a) Perfil das professoras

As professoras pesquisadas apresentam um perfil caracterizado por uma faixa etária entre trinta e quarenta e quatro anos, com duas exceções notáveis: uma professora de 23 anos e outra de 59 anos. Quanto à formação acadêmica, todas as professoras possuem graduação em Pedagogia. Essa amostra apresenta também uma distribuição variada em termos de experiência profissional na área de ensino: 11% das professoras têm entre 1 (um) e 3 (três) anos de experiência; 33% têm entre 5 (cinco) e 10 anos de experiência; 11% têm entre 15 e 20 anos de experiência; e

45% têm mais de 20 anos de experiência. Os dados apontam que 45% das professoras pesquisadas possuem uma longa experiência profissional na área de ensino, com mais de 20 anos de trabalho. Apontam, ademais, que 33% das professoras têm entre 5 (cinco) e 10 anos de experiência, o que indica uma boa base de experiência para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

b) Memórias da infância e escolarização

Ao refletir sobre as memórias da infância e escolarização, é possível perceber vários aspectos importantes. Muitas pessoas guardam lembranças carinhosas do ambiente escolar, destacando a afetividade, o acolhimento e as atividades que tornaram o aprendizado especial, como o uso de cartilhas, brincadeiras e o contato com colegas e professores. Essas memórias revelam como o ambiente afetivo e as experiências positivas têm um impacto profundo na formação e no sentimento de segurança na escola. É notável que, mesmo diante de desafios, como a dificuldade na leitura e escrita, as professoras pesquisadas desenvolveram uma compreensão valiosa sobre a importância do esforço e da perseverança.

A experiência de P1, que reprovou na segunda série, é um exemplo disso, mostrando como a adversidade pode trazer amadurecimento e lições valiosas. Além disso, memórias específicas, como as narrativas de P7 sobre o uso do mimeógrafo, o cheiro da massinha de modelar e as turmas multisseriadas, destacam um tempo de escola mais simples e rico em experiências sensoriais e sociais. Por fim, a história de P9 sobre a troca de turma sinaliza a importância do acompanhamento individualizado e da compreensão do desenvolvimento de cada criança.

Os depoimentos demonstram diferentes facetas da experiência escolar, marcada por desafios e aprendizados emocionais e por sensações e atividades que fortalecem a ligação afetiva com o ambiente de aprendizagem. Essas narrativas ressaltam a complexidade do processo educativo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sensoriais, essenciais para compreender a formação da criança na escola.

c) Influências e marcas na trajetória escolar da alfabetização

As memórias da professora do primário relatadas pelos participantes são marcadas por palavras como carinho, dedicação e cuidado,

demonstrando o impacto profundo que essas profissionais tiveram em suas vidas. É comum que professores que exibem amor e entusiasmo pelo ensino deixem uma marca indelével na memória dos estudantes, como ilustra a participante que lembra de aprender a escrever o seu nome no colo da professora. Essas ações evidenciam o efeito positivo que uma professora carinhosa pode ter na formação emocional e acadêmica de uma criança.

Além disso, é notável que, apesar das diferentes experiências, há uma valorização unânime do papel da professora exigente, mas acolhedora. Essas memórias reforçam a importância do afeto, do cuidado e do envolvimento emocional no processo de aprendizagem, criando uma trama de relações que, como afirma Bachelard (1974, p. 322), constitui uma “trama de relações” que pode ser observada nas narrativas subsequentes.

P1 - “[...] muito paciente e querida, lembro da sua feição”; P2 - “Lembro [...] o cuidado e carinho dela.”; P3 - “[...] muito dedicada e ensinava-nos com amor e entusiasmo”; P4 - “Com saudades”. P5 - “[...] foi com ela que aprendi a escrever meu nome, lembro que enquanto meus colegas brincavam eu sentava no colo dela para aprender a escrevê-lo [...]”; P9 - “[...] gostava muito dela, pois, embora fosse exigente, era também acolhedora”.

Por certo, é interessante perceber as diferentes formas pelas quais as pessoas foram alfabetizadas. Muitos relatos salientam o método fônico, que ensina as letras e os seus sons, como uma estratégia comum, seja na escola ou em casa, com o apoio de familiares ou materiais concretos. Por exemplo, uma participante menciona que foi alfabetizada pelo método fônico com a professora e que sua irmã ajudava em casa, enquanto outra lembra que aprendeu as letras do seu nome e o alfabeto por meio de canções.

Outros relatos destacam o uso de materiais visuais e concretos, como o abecedário nas paredes, o alfabeto feito pelo pai e a utilização de massinha para modelar letras. Além disso, há menções ao uso de cartilhas, como a “Caminho Suave”, que indica a presença de métodos tradicionais e estruturados.

Ademais, é interessante notar que algumas participantes realçam a importância da motivação e criatividade dos professores, que utilizavam materiais diversificados e atividades estimulantes para despertar o interesse dos estudantes. Essa abordagem é fundamental para um bom processo de aprendizagem. Essa ênfase na prática docente é corroborada por Tardif (2002), que destaca a relevância dos saberes experienciais em relação aos

demaís saberes dos professores. De acordo com ele, os professores mantêm uma relação de exterioridade com os outros saberes. Observemos esses sinais em algumas narrativas que seguem:

P1 - “Fui alfabetizada pelo método fônico com a professora, e em casa minha irmã me ajudava muito, pois minha mãe não tinha muita paciência e o meu pai estava sempre de plantão pois era policial militar”. P2 - “Com o abecedário do livro e nas paredes”. P5- “Primeiro aprendi as letras do meu nome, posteriormente por meio de canções conheci o alfabeto. A parte de junção das sílabas não me recordo muito como foi”. P6 - “Foi por meio de sílabas (ba, be, bi...). Depois juntava para formar palavras”. P9 - “Fui alfabetizada com o método fônico”.

De acordo com as lembranças da alfabetização, parece que, para muitos, o momento mais marcante foi o acolhimento, o carinho das professoras e as experiências que tiveram tanto na escola quanto em casa. Algumas pessoas destacaram a importância do recreio, do parquinho e até de momentos especiais, como a visita à casa da professora. Também é interessante ver que a alfabetização foi percebida como um processo tranquilo por alguns, e que o contato com livros e a escrita despertou prazer em outros. Essas memórias mostram o quanto o ambiente de aprendizado e o cuidado dos professores podem deixar uma marca positiva na vida dos estudantes.

Os relatos das participantes sobre as lembranças positivas do período de alfabetização revelam uma variedade de experiências que destacam a importância do ambiente escolar e da relação com os professores. Algumas participantes, como P1, lembram-se do recreio e do parquinho como momentos felizes, enquanto outros, como P2, destacam a bondade e a generosidade de uma professora que os levou à sua casa para um lanche. Outros participantes, como P5 e P6, enfatizam a importância do acolhimento e do carinho dos professores, lembrando-se de momentos em que foram abraçados ou receberam atenção especial. Já P8 e P9 apontam o prazer de estar na aula e de aprender, seja escrevendo, manuseando livros ou interagindo com colegas. Essas lembranças positivas sugerem que a relação entre professor e aluno, o ambiente escolar e as experiências de aprendizagem são fundamentais para criar memórias felizes e significativas durante o período de alfabetização.

Percebemos, nesses relatos, que as experiências positivas durante o período da alfabetização têm o potencial de exercer um impacto duradouro na vida dos estudantes. Quando os estudantes vivenciam um ambiente de aprendizagem acolhedor e encorajador, eles tendem a desenvolver maior

confiança em suas habilidades, além de estabelecer uma relação positiva com o ato de aprender. Dessa forma, essas experiências não apenas facilitam o processo de aquisição de conhecimentos, mas também influenciam na construção da autoestima, na formação de hábitos de perseverança e na criação de memórias afetivas que podem perdurar por toda a vida. Assim sendo, a qualidade e o impacto das experiências vivenciadas na alfabetização são elementos cruciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sobre as experiências com professores ao longo da sua trajetória escolar, parece que, em geral, as participantes tiveram momentos marcantes tanto positivos quanto negativos com diferentes educadores. Por exemplo, uma participante destacou como uma professora de Geografia teve uma postura negativa, implicando com ela por questões pessoais, o que lhe afetou bastante à época. Mas também teve professores que a apoiaram, como o diretor “N”, que a convidou para representar os estudantes e mostrou que ela tinha potencial, além de professores da primeira série que lhe ensinaram com carinho e cuidado. Outros professores, como a professora de Português e Inglês da 8ª série também tiveram um impacto positivo pelo cuidado no ensino, assim como a professora estagiária que sempre chegava sorridente.

Ainda uma das participantes lembra com carinho de professores que marcaram a sua vida, como a professora M, que tinha o mesmo perfume da sua mãe, trazendo uma lembrança afetiva especial. Por outro lado, algumas experiências negativas, como a professora que não explicava bem matemática ou a que a deixou sem recreio por não decorar a tabuada, também fizeram parte da sua trajetória, mostrando que nem sempre o ensino foi fácil ou acolhedor.

Assim, as narrativas revelam que, nas experiências positivas, predominam o carinho, o cuidado e o apoio por parte dos professores, elementos que fortalecem o vínculo afetivo dos estudantes com a escola e promovem um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador. Por outro lado, nas experiências negativas, sobressaem-se episódios de falta de compreensão, implicância e exigências excessivas, que podem gerar frustrações, inseguranças e desmotivação entre os estudantes. Essas diferentes abordagens pedagógicas têm um impacto significativo na formação emocional e no desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a importância de práticas docentes que valorizem o acolhimento e o respeito às individualidades de cada criança.

Nesse viés, Day afirma (2004, p. 61): “O cuidado incondicional é parte integrante de uma relação afetiva, enquanto que o cuidado como parte constituinte de uma relação pedagógica afetiva faz parte da responsabilidade educativa do professor”. Day leva-nos a compreender a importância do cuidado no ambiente educativo não apenas como uma expressão de afeto incondicional, mas também como uma responsabilidade pedagógica essencial ao papel do professor. O cuidado incondicional reflete um aspecto afetivo que demonstra empatia e acolhimento, criando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento emocional dos estudantes. Por outro lado, o cuidado como parte da responsabilidade pedagógica implica uma atuação consciente, intencional e ética por parte do professor, que visa promover a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes de forma integral. Assim, essa perspectiva evidencia que o cuidado na escola deve ir além do afeto espontâneo, tornando-se uma prática fundamentada na responsabilidade e no compromisso de contribuir para a formação de pessoas mais seguras, motivadas e capazes de enfrentar os desafios do conhecimento e da vida.

d) Prática pedagógica

Quanto aos recursos de ensino e metodologias utilizados pelos professores que marcaram o processo de aprendizagem das participantes, eles utilizaram uma variedade de recursos e metodologias, desde estratégias tradicionais como leitura, cópia e uso de materiais concretos, até abordagens mais lúdicas e inovadoras, como músicas, brincadeiras e recursos visuais. Essas diferentes estratégias tiveram impacto na forma como os estudantes compreenderam e assimilaram o conteúdo, mostrando que a diversidade de métodos é fundamental para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

As memórias narradas sinalizam um conjunto variado de recursos de ensino e metodologias, incluindo materiais didáticos, atividades lúdicas, métodos de ensino, explicações claras e diálogos, atividades práticas e uso de música. Nesse cenário diverso de prática docente, há uma variedade de abordagens compartilhadas pelos participantes. Cada um traz uma perspectiva única sobre o planejamento e a prática pedagógica, demonstrando um compromisso com o desenvolvimento dos estudantes e a busca por métodos eficazes e criativos.

Os educadores trazem consigo uma bagagem de experiências e sentidos que moldam a sua prática pedagógica e a sua relação com os estudantes e colegas. As suas narrativas são tecidas ao longo da trajetória pessoal e profissional, carregadas de memórias da infância, da vida escolar e dos anseios que os impulsionam a ingressar na carreira docente. Essas narrativas constituem a essência desses docentes, revelando ora a ênfase no cognitivo, ora no afetivo, como destaca Wallon (2007).

As participantes demonstraram diversas abordagens no planejamento e na prática pedagógica. Algumas focam na aplicação de práticas variadas, como experiências em Ciências, diálogos em Geografia, cálculos mentais e uso de recursos multimídia, além de atividades de expressão oral e leitura. Outras assinalam a importância de estabelecer objetivos e metas alinhados às propostas educacionais, buscando tornar o aprendizado significativo e prazeroso. Muitas das participantes dizem que nas suas práticas pedagógicas seguem a matriz curricular e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adaptando metodologias ativas às suas turmas, com foco na integração de temas que despertam interesse dos estudantes. Diversas estratégias são mencionadas, incluindo debates, estudos de caso, trabalhos em grupo, resolução de problemas e incentivo à colaboração e à criatividade. O planejamento, geralmente, considera a realidade das crianças, os conteúdos contextualizados, os recursos, as adaptações e as formas de avaliação. Por fim, há quem não trabalhe com planejamento por projetos, optando por outras metodologias.

Sobre os sentimentos das participantes em relação às avaliações, a maioria das pesquisadas relatou sentir ansiedade e nervosismo antes ou durante as provas. Algumas mencionaram que se preparavam bastante, estudando até de madrugada ou treinando em frente ao espelho, carregando até objetos de fé para se protegerem. Outras disseram que ficaram ansiosas por precisar seguir exatamente o que estava no texto ou por não querer esquecer o conteúdo. Algumas pessoas sentiam-se mais nervosas ou ansiosas, dependendo da disciplina, do professor ou do momento, mas após realizarem a prova e revisarem o conteúdo, muitas sentiam-se mais confiantes ou tranquilas.-

A análise do exposto revela como as emoções relacionadas às avaliações podem variar de acordo com fatores como a disciplina, o professor ou o momento específico, evidenciando a complexidade das experiências emocionais dos estudantes diante das provas. O fato de muitas relatarem maior confiança e tranquilidade após revisarem o conteúdo sugere que a

preparação adequada contribui para a redução da ansiedade, promovendo um sentimento de segurança e controle. Além disso, a menção de que alguns estudantes adotavam métodos de estudo mais tranquilos indica a importância de estratégias de preparação que favoreçam o bem-estar emocional, além do desempenho acadêmico. Essa relação entre preparação, emoções e desempenho reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem o aspecto emocional, ajudando os estudantes a desenvolverem uma relação mais saudável com as avaliações, o que pode impactar positivamente tanto o aprendizado quanto a autoestima.

A importância de uma proposta de avaliação construtiva reside em seu potencial de promover um aprendizado mais significativo e centrado no desenvolvimento do estudante. Conforme Loss (2018), esse tipo de avaliação vai além de simplesmente atribuir notas, buscando investigar e diagnosticar o estágio de desenvolvimento do estudante, acompanhando de perto a sua trajetória na construção do conhecimento. Ela também permite que o educador tome decisões pedagógicas mais embasadas, ajustando as suas estratégias para garantir que o estudante aprenda de forma mais eficaz e prazerosa. Ao redimensionar a prática pedagógica com base nesse acompanhamento contínuo, cria-se um ambiente de aprendizagem mais estimulante, em que o estudante sente-se valorizado como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação construtiva apresenta-se como uma ferramenta essencial para promover uma educação mais humanizada, reflexiva e orientada ao crescimento integral do estudante.

Com relação às experiências que contribuíram para o desenvolvimento dos estudantes, as participantes relataram diversas experiências, como atividades práticas, como trabalhar com objetos e materiais para experimentar conceitos de Física, realizar desafios de Matemática ou criar projetos com materiais recicláveis, promovendo o aprendizado ativo e a conscientização ambiental.

Outras experiências destacaram o uso de jogos de matemática feitos pelos próprios estudantes, atividades interdisciplinares relacionadas à sustentabilidade, incluindo coleta de elementos naturais, criação de obras de arte e estudos sobre os ciclos da natureza, que estimulam criatividade, observação, trabalho em equipe e senso de pertencimento. Também houve exemplos de projetos como a Mostra do Conhecimento, que despertou engajamento, autonomia e pesquisa, além de debates sobre diferentes religiões, promovendo colaboração e troca de conhecimentos.

A análise dessas experiências evidencia a importância de metodologias ativas e contextualizadas no processo de aprendizagem, que vão além da simples transmissão de conteúdo. Essas experiências demonstram como práticas pedagógicas diversificadas e integradas contribuem para uma aprendizagem mais rica, significativa e alinhada com o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos estudantes.

Assim, a prática pedagógica requer metodologias de ensino que consideram quem são os estudantes — suas experiências, necessidades, interesses e contextos de vida, bem como a organização de propostas de ensino contextualizadas, tendo, como base, a pedagogia problematizadora e crítica. Nessa direção, a metodologia de ensino precisa também considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e mobilizá-los para a pesquisa, possibilitando-lhes o protagonismo no processo da aprendizagem. Por isso, o ensino e a aprendizagem tornam-se uma jornada de constante diálogo e autoquestionamento, essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes diante de um mundo em transformação.

À vista disso, Day (2004, p. 94) faz-nos refletir:

Porque ensinar bem não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina, e porque os professores e alunos irão também eles mudar ao longo do tempo por causa das mudanças na vida e na sociedade, os professores precisam de revisitar as suas próprias identidades para conseguirem continuar a manter as boas relações.

Day (2004) possibilita-nos refletir sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, reconhecemos que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, pois tanto professores quanto estudantes estão em constante transformação devido às mudanças na sociedade e na vida pessoal de cada um. Essa reflexão mostra que um bom ensino exige sensibilidade, adaptação e autoconhecimento por parte do educador, que deve estar disposto a revisitar as suas próprias concepções e identidade para promover um ambiente de aprendizado mais humano, relevante e capaz de promover o crescimento mútuo.

Outro aspecto abordado na pesquisa, com as participantes, foi as características de um bom professor. As percepções das participantes sobre as características que definem um educador eficaz oferecem *insights* valiosos sobre os atributos considerados fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem estimulante, inclusivo e transformador. Ao analisar essas opiniões, podemos identificar aspectos como empatia,

dedicação, domínio do conteúdo e habilidades de comunicação, que, frequentemente, aparecem como elementos-chave na construção de uma relação positiva com os estudantes e no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes.

A formação de um bom professor é um tema que desperta grande interesse e reflexão, pois envolve a identificação das qualidades e competências necessárias para promover uma educação de qualidade. Compreender o perfil do educador ideal vai além do domínio técnico do conteúdo, abrangendo aspectos como habilidades socioemocionais, capacidade de incentivar e envolver os estudantes, além de uma postura ética e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a formação contínua e a experiência prática desempenham papéis fundamentais na construção de um profissional preparado para enfrentar os desafios da sala de aula e contribuir efetivamente para o crescimento acadêmico e pessoal de seus estudantes. Assim, refletir sobre as qualidades essenciais do bom professor é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer o papel transformador da educação na sociedade.

Nessa perspectiva, é crucial “que o professor tenha um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional para conseguir ser eficaz [...]” (Day, 2004, p. 89). Para isso, “um bom professor” precisa afastar-se do ensino isolado e individualista e resistir à prática pedagógica da homogeneidade.

Para tanto, é fundamental que o “bom professor” reconheça a importância de uma abordagem mais colaborativa e contextualizada. Resistir à prática pedagógica da homogeneidade é necessário para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diversificado, em que as diferenças dos estudantes são valorizadas e consideradas no planejamento das atividades. Ao abandonar métodos que tratam todos os estudantes de forma uniforme, o professor consegue atender às necessidades específicas de cada um, estimulando o protagonismo, a criatividade e o pensamento crítico. Dessa forma, ele contribui para uma educação mais justa e significativa, capaz de preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade plural e em constante transformação.

e) Práticas docentes e permanência na educação

Ao serem questionadas sobre os encantos da prática docente, as professoras participantes destacaram diferentes aspectos que as motivam e fortalecem sua atuação profissional. Entre as razões mencionadas, sobressaem o relacionamento próximo com os estudantes (P2, P5, P7), o acompanhamento e a satisfação em perceber o desenvolvimento deles (P1, P6, P9), bem como a contribuição que podem oferecer para a educação de forma mais ampla (P8). Além disso, surgiram também a motivação e o interesse pelo trabalho (P3) e a esperança na construção de um futuro melhor por meio da educação (P4). Esses elementos, evidenciam a multiplicidade de sentidos atribuídos à docência, que se alimenta tanto de vínculos humanos quanto de compromissos éticos e sociais.

As práticas docentes desempenham um papel fundamental na permanência dos professores na educação, pois influenciam diretamente a sua motivação, a satisfação e o sentido de propósito na profissão. Quando os educadores conseguem estabelecer relações significativas com os seus estudantes, perceber o impacto de seu trabalho no desenvolvimento deles e sentir que contribuem para uma transformação social, eles tendem a sentirem-se mais engajados e realizados. Além disso, práticas pedagógicas que promovem inovação, autonomia e reconhecimento fortalecem o compromisso do professor com a sua carreira, ajudando a superar os desafios diários. Por outro lado, ambientes de trabalho que carecem de apoio, valorização ou condições adequadas podem levar ao desgaste emocional e à desmotivação, dificultando a permanência na educação. Assim posto, refletir sobre as práticas docentes é essencial para criar políticas e ambientes escolares que incentivem a continuidade da atuação profissional, garantindo uma educação de qualidade e a formação de professores comprometidos.

Nessa direção, Day afirma que: “As emoções desempenham um papel-chave na construção da identidade [...]” (2004, p. 93) do professor. Day ressalta a importância das emoções na formação da identidade do professor, o que é fundamental para compreender a permanência na profissão docente. Quando as emoções positivas, como paixão, entusiasmo e realização, estão presentes na prática diária, elas fortalecem o vínculo do educador com a sua identidade profissional. Por outro lado, emoções negativas, como frustração e desânimo, podem ameaçar esse vínculo e levar ao desgaste emocional, contribuindo para a evasão ou a desistência

da carreira. Assim, reconhecer e valorizar as emoções no contexto escolar é essencial para promover um ambiente de trabalho mais saudável e motivador, que incentive os professores a permanecerem na profissão por mais tempo, consolidando uma identidade profissional sólida e sustentável.

Considerações finais

As memórias e os relatos apresentados evidenciam que a trajetória de alfabetização é profundamente marcada por experiências afetivas, metodologias diversificadas e o envolvimento emocional dos professores. O carinho, a dedicação e o cuidado demonstrados por esses profissionais deixam marcas duradouras na memória dos estudantes, influenciando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação emocional e afetiva. Além disso, a valorização de professores que combinam exigência com acolhimento reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem motivador e humanizado. Os relatos, igualmente, destacam o uso dos métodos tradicionais, como o método fônico durante as suas experiências no processo de alfabetização.

Assim, a alfabetização vai além do aspecto técnico, ela precisa acontecer por meio da leitura e escrita contextualizada, que partem da realidade concreta dos estudantes e de suas experiências de vida. Neste sentido, conforme Freire (1979, 1983), a alfabetização precisa estar relacionada às questões sociais, culturais e políticas do cotidiano das pessoas, promovendo uma conscientização crítica.

As narrativas sobre “um bom professor”, segundo as pesquisadas, revelam que a percepção de excelência na prática docente está fortemente relacionada a aspectos como a capacidade de estabelecer relacionamentos positivos com os estudantes, o compromisso com o desenvolvimento integral deles, a dedicação e a paixão pela profissão, além da habilidade de motivar e inspirar. As professoras participantes valorizam também atributos como empatia, paciência, criatividade e competência pedagógica, que contribuem para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor. Essas características não apenas refletem as qualidades pessoais do educador, mas também evidenciam a importância de uma prática reflexiva e comprometida para promover a permanência na carreira e o sucesso dos estudantes. Assim sendo, compreender essas percepções é fundamental para orientar formações docentes e políticas educacionais que valorizem e incentivem o desenvolvimento dessas qualidades essenciais.

Por fim, destacamos aqui o necessário cuidado na formação inicial e continuada dos professores, a atenção e escuta sensível, pois, como afirma Day (2004, p. 95): “Ensinar bem é um trabalho complexo, que exige muito tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigência”.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do Não: O Novo Espírito Científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, n. XXXVIII).
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e a formação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto/Portugal: Editora Porto, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOSS, Adriana Salete. Avaliação da aprendizagem: revisitando teorias, concepções e conceitos. In: LOSS, Adriana Salete (Org.). **Avaliar para: Aprovação e Reprovação ou Garantir a aprendizagem?** Curitiba: CRV, 2018.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e educação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO E DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Cleusa Inês Ziesmann¹

Ana Cecília Teixeira Gonçalves²

Jeize de Fátima Batista³

Marlete Dolores Rauber⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da articulação entre teoria e prática na formação de pedagogas, com foco nas experiências proporcionadas pelas práticas de observação e pelos estágios supervisionados em instituições de Educação Infantil. A partir da análise de relatos de acadêmicas do curso de Pedagogia, evidencia-se que esses momentos formativos vão além da aplicação de conteúdos pedagógicos, promovendo uma compreensão mais profunda sobre o cotidiano escolar, o desenvolvimento integral das crianças e a complexidade do trabalho docente. O estágio supervisionado, compreendido como um espaço dialógico de formação, permite

- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) no Campus Erechim/RS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7114-5432>. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
- 2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Vice-líder do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Textos, Ensino e Cidadania GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br
- 3 Doutora em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Textos, Ensino e Cidadania GEPETEC e membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1301-050X>. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br
- 4 Acadêmica do curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - Cerro Largo. Membro grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva – GEPEI. Bolsista de Pesquisa de Iniciação Científica. E-mail: marleterauber@yahoo.com.br

que os acadêmicos experimentem a realidade educativa de forma crítica e reflexiva, articulando os saberes teóricos construídos ao longo do curso com as demandas concretas do ambiente escolar. As práticas de observação, por sua vez, favorecem o olhar sensível sobre a infância e contribuem para a construção de uma prática pedagógica fundamentada em valores como o cuidado, o respeito e a escuta. Conclui-se que a integração entre teoria e prática é essencial para a formação de profissionais conscientes, capazes de atuar de forma ética, criativa e comprometida com uma educação de qualidade para a infância.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Estágio supervisionado.

Introdução

As investigações realizadas nos últimos anos evidenciam uma fragmentação entre os conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de formação de professores (as). Geralmente, as disciplinas teóricas seguem uma abordagem prescritiva, enquanto o estágio, deixado mais para o final do curso, é o momento em que os (as) acadêmicos/as têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Este estudo destaca as práticas de observação docente como um espaço privilegiado na formação de professores (as), ao reconhecer que as observações realizadas antes do estágio são essenciais para a articulação entre teoria e prática, configurando-se como um campo produtivo para a construção de saberes pedagógicos.

As práticas de observações em espaços de Educação Infantil assumem papel central na formação inicial de professores (as), proporcionando a produção de conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica, com base no contexto das instituições educativas. Por sua vez, o estágio docente é concebido como um espaço dialético que integra teoria e prática, tornando-se condição indispensável para aprofundar o saber e o fazer, relacionados à educação de crianças pequenas nas instituições.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi estabelecido que os (as) profissionais que atuam com crianças na Educação Infantil são considerados (as) docentes. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) atribuíram ao curso de Pedagogia a responsabilidade de formar professores (as) para creches e pré-

escolas, exigindo tanto conteúdos teóricos quanto estágios docentes nessa etapa educacional.

A obrigatoriedade das práticas de observação e dos estágios na Educação Infantil evidenciou a necessidade de desenvolver referências específicas que fundamentem a atuação docente com crianças da primeira infância. Desde então, tem-se buscado construir um modelo de formação que respeite os direitos das crianças e considere suas particularidades, evitando a reprodução de práticas pedagógicas voltadas a outros níveis de ensino. Esse modelo demanda propostas educativas coerentes com as características e necessidades de cada faixa etária.

Ao longo desse processo, emergiram questões significativas que colocam em evidência os desafios da formação docente para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Entre elas, destacam-se: os conhecimentos teóricos e práticos acerca do trabalho com crianças da primeira infância estão sendo adequadamente contemplados? As reflexões desenvolvidas no âmbito acadêmico têm incorporado os resultados de pesquisas sobre a educação de bebês e crianças em idade pré-escolar em contextos coletivos?

Adicionalmente, os conhecimentos oriundos da didática e das metodologias de ensino, amplamente utilizados nas práticas de observação e de estágios do Ensino Fundamental, não se adequam plenamente à Educação Infantil. Isso ocorre porque a atuação docente com crianças da primeira infância não se concentra em ministrar aulas, mas em ser um/a professor/a de crianças — uma prática ainda em construção, de acordo com pesquisadores como Mantovani; Perani (1999). O planejamento nessa etapa tem como foco central no desenvolvimento da criança e suas necessidades no processo educativo.

Assim, as práticas de observação em espaços da Educação Infantil emergem como uma oportunidade crucial para refletir sobre a formação docente na Educação Infantil e problematizar as práticas cotidianas em creches e pré-escolas. Dessa forma, essas práticas de observação, bem como, as atividades durante os estágios mantêm como objetivo principal a formação dos(as) futuros(as) professores(as) e, simultaneamente, possibilita a geração de saberes sobre a docência nessa etapa educacional.

De acordo com estudos de Sarmento; Pinto (2004) e Mantovani; Perani (1999), a primeira infância compreende os primeiros seis anos de vida da criança, ou seja, até os 72 meses completos. É nesse período que ocorrem importantes processos de amadurecimento cerebral, aquisição dos movimentos, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e as

primeiras interações sociais e afetivas. Ainda, esses estudos indicam que quanto melhores forem as experiências vividas pela criança nessa fase e quanto mais estímulos qualificados ela receber, maiores serão as chances de desenvolver plenamente seu potencial. Pesquisas também demonstram que essa etapa da vida é extremamente sensível para o desenvolvimento humano, pois é nela que se forma a base da estrutura emocional e afetiva, além do desenvolvimento de áreas essenciais do cérebro relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprender.

As reflexões desenvolvidas neste texto têm origem nas experiências vivenciadas durante o acompanhamento e a orientação de práticas de observação na Educação Infantil, no âmbito do componente curricular Organização Pedagógica da Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Essa vivência teve como principal objetivo fomentar reflexões acerca da atuação do professor em formação na Educação Infantil, com ênfase na análise da organização escolar e na interação desse futuro docente com crianças de 0 a 6 anos. Assim, os relatos das vivências dos/as acadêmicos/as possibilitaram uma imersão nas rotinas e práticas pedagógicas da Educação Infantil, evidenciando a importância da formação docente para qualificar o trabalho educativo e atender às especificidades dessa etapa tão sensível do desenvolvimento infantil.

As atividades foram desenvolvidas em duplas, ao longo do segundo semestre de 2024, em seis instituições de Educação Infantil localizadas no município-sede e em municípios vizinhos. A organização em dois turnos teve como objetivo permitir uma observação mais ampla do funcionamento do tempo integral nas EMEIs. Essas experiências contribuíram significativamente para o processo formativo, oferecendo subsídios teóricos que fundamentam as reflexões apresentadas neste texto. Dessa forma, consolidou-se uma análise crítica sobre os desafios e as possibilidades que envolvem a formação de professoras em formação para a Educação Infantil, ressaltando a necessidade de uma preparação sólida, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Dessa maneira, este artigo estrutura-se em duas seções centrais, além das Considerações Finais. Na primeira, discute-se a formação de professores em formação para a Educação Infantil no curso de Pedagogia, destacando aspectos teóricos e práticos que fundamentam a atuação docente. Em seguida, abordam-se as práticas de observação e os estágios supervisionados na Educação Infantil, enfatizando sua relevância para a

construção da identidade profissional. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se as reflexões e contribuições advindas da análise realizada.

A formação de professores em formação para a educação infantil no curso de pedagogia

A Educação Infantil configura-se como uma das áreas contempladas na formação docente oferecida pelo curso de Pedagogia, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Segundo o Art. 2º desse documento (BRASIL, 2006), tais diretrizes aplicam-se à formação inicial de professores para a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional voltados à área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos.

O curso de Pedagogia, em conformidade com a legislação vigente, incorpora em sua proposta curricular disciplinas e atividades que visam oferecer suporte à formação do professor para a Educação Infantil, contemplando tanto os fundamentos teóricos quanto as práticas pedagógicas inerentes a essa etapa educativa. Essa formação é assegurada por meio das disciplinas que integram o currículo e pela realização do estágio supervisionado, que tem como finalidade a profissionalização dos futuros docentes. Tal estrutura representa conquistas históricas e legais, as quais estabelecem a exigência de uma formação mínima para a atuação na Educação Infantil, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com a exigência de uma formação específica para atuar na Educação Infantil, as Secretarias Municipais de Educação precisaram se adequar, tanto na contratação de pessoal quanto na realização de concursos públicos, atendendo a essa demanda legal estabelecida desde a década de 1990. No entanto, ainda existem questões a serem repensadas na formação docente, especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico com

crianças menores de seis anos. Assim, as Diretrizes do curso de Pedagogia (2006), em seu artigo 4º, enfatizam que

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).

Para o exercício da docência, o documento enfatiza a importância de que o licenciando em Pedagogia conheça a realidade escolar e aprofunde seus estudos nas teorias e metodologias educacionais, de modo a desenvolver ações pedagógicas que contribuam para a compreensão do fenômeno educacional em suas múltiplas dimensões e níveis. Conforme Saviani (2010, p. 209), “[...] os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz”. Assim, pode-se afirmar que:

A profissão docente é uma prática educativa que como tantas outras é uma forma de intervenção na realidade social. Entende-se que esta é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Na sua acepção corrente é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reproduzidor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 172).

Diante disso, diversos estudos apontam que, em muitos cursos de Pedagogia, existem questões genéricas e pontuais em relação à formação para a docência na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às disciplinas específicas, o que dificulta, em muitos casos, a necessária articulação entre teoria e prática (Pinheiro; Romanowski, 2010). Nesse contexto, é nas práticas de observação em sala de aula e nos estágios supervisionados na Educação Infantil que os saberes, tanto os teóricos quanto os experienciados, são mobilizados durante o planejamento do trabalho pedagógico com as crianças. No processo de refletir sobre a realidade educativa, organizar situações de aprendizagem e avaliar o progresso das crianças, os acadêmicos/as passam a compreender de

forma mais concreta a especificidade da profissão de professor de crianças pequenas. Assim,

Os alunos precisam conhecer conceitos básicos nas disciplinas que tratam da educação infantil, os quais abordam desde o conceito de criança/infância, aspectos da história da educação infantil, políticas vigentes que orientam as propostas pedagógicas das instituições, bem como conceitos relativos à avaliação e acompanhamento nessa etapa (Pietrobon, 2018, p. 67).

Nesse sentido, conforme o autor mencionado, a Educação Infantil precisa ser valorizada desde a formação inicial, para que os(as) futuros(as) professores(as) se reconheçam como profissionais ao atuarem nesta etapa. Assim, quebra-se o ciclo e a visão que subestimam o trabalho docente com crianças da primeira infância, pois, ao longo da história, a falta de uma formação específica levou muitos profissionais a se concentrarem apenas nas questões de cuidado, frequentemente com pouca ou nenhuma remuneração.

A docência na Educação Infantil apresenta características singulares, pois envolve o trabalho com crianças muito pequenas, que demandam a integração entre cuidado, educação e brincadeira no planejamento pedagógico e na rotina institucional. Nesse sentido, “a formação dos profissionais da educação infantil precisa destacar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com quem convivem, [...] da mesma forma que os adultos devem conceber a criança como sujeito histórico, social e cultural” (Kramer, 2006, p. 129). As práticas de cuidado, ensino e ludicidade atravessam todas as ações nessa etapa educativa. Mesmo em momentos rotineiros, como os cuidados com a higiene, o professor pode adotar uma abordagem pedagógica, incorporando elementos lúdicos e promovendo aprendizagens significativas. O cuidado com as crianças pequenas transcende a visão assistencialista, sendo compreendido como parte de um processo que reconhece as necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento infantil, valorizando o acolhimento, o respeito ao ritmo de cada criança e a estimulação nas atividades cotidianas, que podem ser profundamente educativas. Em outras palavras, cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis da profissionalidade docente na Educação Infantil (Kishimoto, 2007).

Nesse sentido, a atividade do brincar é a essência da infância e cuidar-educar por meio de brincadeiras é o foco do planejamento direcionado às crianças, sendo também um direito delas como sujeitos sociais. Para Kishimoto (2007), o brincar permite que as crianças se socializem,

compreendam o espaço do outro, troquem experiências, e proporciona um rico ambiente para que os professores as observem e compreendam suas preferências nesses momentos. Isso pode facilitar a organização de uma prática pedagógica que traga elementos da brincadeira, despertando o interesse das crianças em participar e desenvolver a atividade.

Em consonância a isso, a reflexão sobre o conceito de criança/ infância é fundamental no curso de formação docente, pois é a partir dessa concepção que se estruturam as epistemologias que embasam o trabalho pedagógico nessa fase, orientando também as escolhas para as atividades do estágio supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia. Essas práticas pedagógicas em sala e os estágios na Educação Infantil pode ser caracterizado como uma oportunidade prática para os acadêmicos/ as vivenciarem e aplicarem os conceitos aprendidos na formação teórica, permitindo uma aproximação real com a rotina da Educação Infantil.

Nesse contexto, as observações e o estágio supervisionado se torna um espaço de integração entre teoria e prática, onde os acadêmicos/as têm a chance de desenvolver e adaptar suas habilidades pedagógicas, com o suporte de educadores experientes. A observação e a interação direta com as crianças durante as atividades lúdicas e educativas proporcionam uma compreensão mais profunda sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Além disso, a partir dos relatos dos acadêmicos, percebe-se que as experiências vivenciadas nas práticas de observação e nos estágios supervisionados favorecem uma reflexão crítica sobre a atuação docente e contribuem para a construção de uma prática pedagógica pautada em valores como o cuidado, o respeito e o estímulo ao potencial das crianças. A presença constante do jogo, da brincadeira e da interação social nesses contextos é fundamental para que o futuro educador compreenda, de forma significativa, a importância de cada momento de aprendizagem no desenvolvimento integral da infância.

Observa-se ainda que essas experiências não se restringem à mera aplicação de conteúdos pedagógicos. Elas se configuram como momentos formativos essenciais, nos quais o acadêmico desenvolve a capacidade de reconhecer a singularidade da infância e de enfrentar as complexidades do processo educativo com sensibilidade e reflexão.

Nesse sentido, a formação inicial constitui também um espaço privilegiado de aprendizagem sobre diferentes metodologias de ensino e suas bases teórico-epistemológicas, o que amplia as possibilidades de

criação de propostas pedagógicas fundamentadas nessas abordagens. Refletir sobre a prática vivenciada nas observações e nos estágios permite ao licenciando aprofundar seus conceitos, articular saberes e conhecimentos, e elaborar ações pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

As práticas de observação e os estágios supervisionado na Educação Infantil

O curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo, foi criado em 2024 após vários debates com a comunidade acadêmica e externa. A graduação oferece 30 vagas anuais, no turno noturno e com modalidade presencial, com ingresso no primeiro semestre de cada ano. O curso tem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres, com uma carga horária total de 3.215 horas.

A proposta formativa do curso busca preparar profissionais para atuarem em espaços educativos escolares e não escolares, ultrapassando os limites da docência e contemplando também a coordenação pedagógica e a gestão de instituições e sistemas de ensino. Por meio de uma abordagem teórico-prática, ancorada na investigação e na reflexão crítica, a formação visa promover o planejamento, a execução e a avaliação de políticas curriculares e de gestão, bem como projetos e ações educativas. Além disso, estimula a atuação docente em diferentes contextos e a articulação de saberes interdisciplinares — filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais — ao campo educacional.

Nesse sentido, o curso propõe contribuir para a formação de professores/as qualificados/as para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como de gestores comprometidos com as demandas contemporâneas de inclusão, melhoria da qualidade do ensino e democratização do acesso à educação, respeitando as especificidades culturais e regionais.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o egresso deve apresentar uma atuação docente pautada na ética e no compromisso com a justiça social, a democracia e a ciência, entendidas como bases para a construção de uma sociedade mais humana, solidária e inclusiva. A formação oferecida busca preparar o profissional para atuar na Educação

Básica, tanto no ensino quanto na gestão educacional, coordenação pedagógica e produção de conhecimento (PPC, 2024).

Com essa intencionalidade, a formação acadêmica proposta promove a autonomia docente, concebendo o professor como sujeito ativo de sua prática profissional e pessoal, capaz de integrar teoria e prática, superando a dicotomia entre saberes específicos e pedagógicos por meio de uma perspectiva investigativa. Nesse contexto, o estágio supervisionado compõe o currículo como um espaço interdisciplinar de formação, voltado à preparação do educador para o exercício qualificado da profissão e, para Bianchi, Alvarenga; Bianchi (2009, p.14), o “Estágio Supervisionado é concebido como parte integrante e essencial na formação do aluno. É o lócus privilegiado de aprendizagem do saber-fazer o trabalho onde o aluno treina o seu papel e onde a sua identidade profissional é gerada, construída e referida”.

Adicionalmente a isso, as práticas de observação e o estágio supervisionado na Educação Infantil têm como objetivo propiciar o conhecimento da realidade educacional, por meio do estudo, da análise e da reflexão crítica, articuladas à proposição de ações pedagógicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, busca-se envolver os futuros professores na elaboração, execução e avaliação de projetos e programas educativos, não apenas nas salas de aula, mas também em outros espaços sociais destinados à educação.

Dessa forma, podemos afirmar que

[...] é na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria. [...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...] Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância”. (Freitas, 2007, p. 10-11).

Assim, a partir desse excerto, podemos perceber que as práticas de observação, realizadas antes do estágio supervisionado — especialmente no componente curricular Organização Pedagógica na Educação Infantil —, permitiram uma imersão inicial no cotidiano das instituições educativas. Nessas experiências, os acadêmicos/as tiveram a oportunidade

de observar a organização pedagógica, as rotinas institucionais, as interações entre crianças e educadores, bem como os aspectos culturais e sociais que permeiam a prática educativa. Essa etapa é essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção crítica sobre as especificidades da docência na Educação Infantil. Para os acadêmicos/as, a observação também forneceu uma base teórico-metodológica que contribui para a compreensão da criança como sujeito ativo no processo educativo, fortalecendo o planejamento pedagógico que integra cuidado, educação e ludicidade.

Na percepção dos acadêmicos/as, tanto as práticas de observação como o estágio supervisionado, representam um momento fundamental da formação docente, no qual os acadêmicos/as têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso, sob a orientação de professores formadores e profissionais das instituições de educação infantil. Compreendido como um espaço dialógico e formativo, o estágio permite uma articulação mais significativa entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes a partir da vivência concreta no cotidiano escolar.

Durante essa etapa, os mesmos são desafiados a planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam aprendizagens significativas. Também é nesse contexto que se aprofundam as reflexões sobre avaliação, acompanhamento do desenvolvimento infantil e o papel central das interações e brincadeiras no processo educativo.

A relevância das práticas de observação e do estágio supervisionado na Educação Infantil reside no fato de que esses momentos formativos permitem aos futuros professores vivenciarem a complexidade do cotidiano educativo com crianças pequenas. Mais do que aplicar teorias aprendidas em sala de aula, esses espaços possibilitam a construção de saberes pedagógicos situados, sensíveis às singularidades da infância e aos contextos socioculturais das instituições. Por meio da observação atenta e da atuação reflexiva, os acadêmicos/as desenvolvem a escuta, o olhar investigativo e a capacidade de compreender a criança como sujeito de direitos, ativo em seu processo de aprendizagem. Além disso, essas experiências são fundamentais para a constituição da identidade docente, pois colocam o futuro professor em contato direto com os desafios e as potências do trabalho pedagógico na Educação Infantil, promovendo uma

formação mais crítica, ética e comprometida com a qualidade social da educação.

Considerações finais

A articulação entre teoria e prática revela-se fundamental na formação de pedagogas para a Educação Infantil, especialmente por meio das práticas de observação e dos estágios supervisionados. Essas experiências permitem que as futuras educadoras transcendam o conhecimento teórico, vivenciando o cotidiano escolar e compreendendo as complexidades e singularidades do trabalho com crianças pequenas.

As práticas de observação proporcionam uma imersão inicial que sensibiliza e aguça o olhar crítico dos acadêmicos/as, permitindo-lhes perceber a criança como sujeito histórico, social e cultural. Já o estágio supervisionado amplia essa experiência, possibilitando a aplicação dos conhecimentos em contextos reais, promovendo aprendizagens significativas e reflexivas sobre a docência.

Além disso, essas práticas formativas contribuem para a construção da identidade profissional, fortalecendo a autonomia do futuro educador e o compromisso ético com uma educação inclusiva e de qualidade. A integração consistente entre teoria e prática é, portanto, um elemento imprescindível para a formação de pedagogas capazes de responder às demandas contemporâneas da Educação Infantil, valorizando o cuidado, a ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, reafirma-se a importância de políticas e currículos que incentivem e aprofundem essas práticas no percurso formativo, assegurando que as futuras pedagogas estejam preparadas para atuar com sensibilidade, criatividade e responsabilidade social nos espaços educativos.

Referências

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina;
BIANCHI, Roberto. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10

mai. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio: O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2025

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores.** Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/23>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância:** o curso de Pedagogia em foco. 223 f. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO,

Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores. In: SAVIANI, Demerval. ***Interlocuções pedagógicas:*** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Licenciatura.** Cerro Largo, RS: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2024.
Disponível em: https://www.uffs.edu.br/uffs/conteudo/PPC_Pedagogia_CL_2024.pdf. Acesso em: 18 jun.2025.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB

Janaine Zdebski da Silva¹

Alex Verdério²

Resumo: O texto discute as ações institucionais voltadas à construção da Educação do Campo no contexto da universidade pública brasileira em seu compromisso com a democratização do acesso ao ensino para setores historicamente invisibilizados. Toma por referência a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especialmente no Centro de Formação de Professores de Amargosa, na Bahia. Tem como objetivo apresentar os cursos de Graduação, Especialização, Aperfeiçoamento e Mestrado efetivados na interface entre Educação do Campo e Educação Superior neste Centro de Ensino desde sua constituição em 2006, até o ano de 2025. Como resultados apresenta e analisa três cursos de Graduação, dois cursos de Especialização, quatro Cursos de Aperfeiçoamento e um Curso de Mestrado, além de um Núcleo articulador das ações de ensino, pesquisa e extensão. Ao apresentar tais ações institucionais demonstra as interfaces entre a Educação do Campo e a Educação Superior, destacando a importância de construir ações institucionais voltadas às necessidades dos povos do campo, das águas e das florestas. Destaca ainda o papel essencial que esta Instituição de

-
- 1 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Coordenadora da Especialização em Educação do Campo: Trabalho Educativo e Ensino – Programa Escola da Terra. É professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA/UFRB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>. E-mail: janaine@ufrb.edu.br
 - 2 Pedagogo da Terra e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB). Integrante do Núcleo de Educação do Campo, Desenvolvimento Territorial e Agroecologia (NUCAMPO-UFRB). E-mail: alexverdério@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>.

Ensino Superior tem desenvolvido em seu território e junto aos municípios do interior da Bahia.

Palavras-chave: Povos do campo, das águas e das florestas. Inclusão Social. Universidade Pública.

Introdução

A criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é um marco significativo no processo de interiorização da Educação Superior pública no Brasil, especialmente no Estado da Bahia, que historicamente tem sofrido com a negação de diversos direitos sociais à sua população. Esta Instituição de Ensino Superior (IES), em seus 20 anos de existência no interior da Bahia, vem contribuindo com a democratização do acesso à educação superior às camadas populares e setores que historicamente foram invisibilizados no terreno da política pública.

Uma das lutas políticas e sociais que ganha visibilidade no mesmo tempo histórico em que a UFRB se efetiva como IES é a Educação do Campo, compreendida como “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259).

A partir desses elementos, buscamos evidenciar neste texto o quanto a UFRB tem contribuído com a afirmação da Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior, especialmente no que se refere à oferta de ações institucionais como cursos de graduação, projetos e programas voltados à formação de professores(as).

Como campo empírico, selecionamos um dos Centros de Ensino que compõem a UFRB, o Centro de Formação de Professores (CFP), estabelecido no município de Amargosa, cuja missão está intrinsecamente ligada à formação docente e à valorização dos saberes territoriais. O CFP se insere em uma dinâmica de fortalecimento da Educação Básica e Superior no interior do estado, com especial atenção às populações historicamente marginalizadas, como as comunidades rurais. A partir dessa perspectiva, a Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior emerge como um espaço de perspectiva contra-hegemônica que desenvolve na UFRB por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, em sintonia com as

demandas sociais dos territórios onde está localizada, sensível às demandas do interior da Bahia.

Temos por objetivo apresentar os cursos de Graduação, Especialização, Aperfeiçoamento e Mestrado efetivados na interface entre Educação do Campo e Educação Superior no Centro de Formação de Professores desde sua constituição enquanto Centro de Ensino da UFRB em 2006, até o ano de 2025. O levantamento que apresentamos foi realizado a partir da página eletrônica do CFP e de diário de campo com anotações a partir do diálogo com os sujeitos que conduziram tais ações. Optamos por buscar apoio em elaborações que sistematizam algumas destas experiências, como: Santos (2015); Feitosa (2020); Santana *et al.* (2021); Verdério, Lomanto Neto e Veloso (2021); Carvalho e Reis (2022); Lomanto Neto (2023); Santos e Moura (2024); Verdério, Silva e Hammel (2024); Santos, Moura e Givigi (2024).

Os dados que apresentamos foram levantados inicialmente para explicitar a relação do CFP com a Educação do Campo e respaldar a abertura de uma Turma de Especialização em Educação do Campo no ano corrente de 2025.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com seus 20 anos de existência no interior da Bahia, foi fundada em 29 de julho de 2005 pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, e representa uma conquista histórica deste Estado. Sua fundação se consolida a partir de uma postura política pela popularização do acesso à educação e das ações desenvolvidas visando à expansão das Universidades e Institutos Federais. A fundação da UFRB se vincula à tão necessária e demandada interiorização do acesso ao ensino superior em cidades de pequeno porte dos interiores deste país.

Destacamos a importância de dar visibilidade a esta experiência universitária também por se tratar de uma universidade pública, pois como alertam Santana *et al.* (2021), ao abordarem a expansão, interiorização e acesso à educação superior no estado da Bahia:

No ano 2000 o acesso ao ensino superior dava-se em maior proporção para pessoas residentes em territórios de identidade que concentram a capital do estado e cidades de grande porte que sediavam a rede

estadual de Universidades. Deste modo, pode-se afirmar que naquele ano o acesso ao ensino superior no estado era maior para as pessoas residentes em espaços geográficos mais desenvolvidos do ponto de vista econômico. A partir de 2010 e considerando a projeção para 2020, ocorreu uma mudança importante, com o crescimento do acesso ao ES [ensino superior] em todos os territórios de identidade, especialmente, aqueles que possuíam menores percentuais no ano 2000. Afirma-se que a rede de instituições que proporcionou esta expansão, no acesso da população baiana com dezoito anos ou mais ao ES [ensino superior], foi, basicamente, formada por instituições privadas, visto que estas foram instaladas, massivamente, na capital e no interior a partir dos anos 90, com crescimento marcante, desde então, até o último período analisado (2017-2020) (Santana *et al.*, 2021, p. 213).

O trecho destacado foi escrito por pesquisadores do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira (DIVERSIFICA), em parceria com o primeiro reitor empossado da UFRB e fazer uma leitura crítica nos permite refletir sobre a ampliação do acesso às IES por meio da iniciativa privada, perspectiva com a qual, assim como os autores, também não coadunamos.

Dessa forma, compreendendo a educação como direito social, e não como mercadoria, nos colocamos na esteira de defesa das universidades públicas enquanto instituições capazes de possibilitar não somente o acesso à educação, mas a uma educação crítica e socialmente referenciada, necessária aos trabalhadores do campo, das águas e das florestas, que se posicionam historicamente contrários à lógica de mercantilização da educação (Freitas, 2018), que a coloca na perspectiva da compra e venda de mercadorias.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional vigente (UFRB, 2018, p. 17), a UFRB tem como a finalidade

[...] gerar e compartilhar conhecimento, promover formação continuada, diplomar nas diferentes áreas do saber, contribuir com amplo e diversificado intercâmbio de conhecimento com a sociedade através da extensão aberta e inclusiva, melhorar o ensino em todos os níveis e modalidades, visando ao exercício de atividades profissionais e à participação no desenvolvimento do Recôncavo, do Estado e do País.

Nesse quadro, conforme apontamentos de Verdério, Silva e Hammel (2024), em acordo com a tarefa institucional assumida pela UFRB, destaca-se a compreensão de que:

[...] cabe à Universidade a socialização tanto dos conhecimentos produzidos, como do seu potencial formativo e inovador. Assim, a Universidade desenvolve ações efetivas, seja por meio da formação inicial nas licenciaturas, seja na formação continuada, em cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduações *lato* e *stricto sensu* que, constituídos na interface entre Educação Superior e Educação Básica, estão colocados na busca de intensificar uma interação indispensável na formação de professores(as), na articulação da teoria e prática nos processos formativos desencadeados (Verdério; Silva; Hammel, 2024, p. 343-344).

Enquanto Universidade pública, a UFRB, que fica localizada no estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil, constitui-se como uma Universidade *multicampi* inserida nos Territórios de Identidade Recôncavo, Vale do Jiquiriçá e Portal do Sertão. Além da Reitoria e de dois Centros de Ensino localizados no município de Cruz das Almas-BA, a Instituição possui *campi* e respectivos Centros de Ensino nos municípios de Cachoeira-BA, Feira de Santana-BA, Santo Antônio de Jesus-BA, Santo Amaro-BA e Amargosa-BA.

Os Territórios de Identidade na Bahia colocam-se como uma ação estratégica do Governo de Estado para “[...] promoção do desenvolvimento territorial, democrático sustentável e solidário, através da participação social, da articulação e integração das políticas públicas e ações governamentais visando à melhoria da qualidade de vida da população” (Bahia, 2014, p. 1). Para tanto, na Bahia foi reconhecida a existência de 27 Territórios de Identidade conceituados na

[...] unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia (Bahia, 2014, p. 1).

De acordo com dados da Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural Territórios de Identidade (Bahia-ter, 2025), o Território de Identidade Recôncavo é constituído por 19 municípios baianos e o Território do Portal do Sertão conta com outros 17 municípios. Já o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, onde está localizado o Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, conta com a inserção de 20 municípios, sejam eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette

Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

Conforme informações registradas na página eletrônica da UFRB (UFRB, 2025a), no ano letivo de 2025, a Instituição registrou o atendimento a 19.315 estudantes matriculados, em 68 cursos de graduação, 15 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 31 cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A UFRB, na maioria de seus Centros de Ensino – com exceção do Centro de Ciências da Saúde (CCS) – oferta cursos de licenciatura. Sendo que, conforme expresso no Quadro 1, apresentado na sequência, na formação de professores(as) a Instituição conta com a oferta regular de 20 cursos de licenciatura, mais 3 turmas especiais vinculadas ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Equidade (Parfor Equidade):

Quadro 1: Cursos de Graduação em Licenciatura ofertados na UFRB (2025)

Centro de Ensino	Município do Campus	Curso
Centro de Formação de Professores (CFP)	Amargosa-BA	Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em Filosofia
		Licenciatura em Física
		Licenciatura em Letras
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Pedagogia
		Licenciatura em Química
		Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias
		Licenciatura em Educação Quilombola/ Parfor Equidade
		Licenciatura Educação Bilíngue de Surdos/ Parfor Equidade

Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)	Santo Amaro-BA	Licenciatura Interdisciplinar em Artes
		Licenciatura Interdisciplinar em Artes (EAD)
		Licenciatura em Música Popular Brasileira
		Licenciatura em Música Popular Brasileira (EAD)
Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL)	Cachoeira-BA	Licenciatura em Ciências Sociais
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Artes Visuais
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC)	Cruz das Almas-BA	Licenciatura em Matemática (EAD)
		Licenciatura em Computação (EAD)
		Licenciatura em Física (EAD)
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)	Feira de Santana-BA	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza ou Matemática
		Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva/Parfor Equidade
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB)	Cruz das Almas-BA	Licenciatura em Biologia

Fonte: UFRB (2025).

A capilaridade que é evidenciada ao tomar por base a diversidade de Centros de Ensino e de municípios de inserção física dos *Campus* da UFRB se consolida e se constitui como algo fundamental que potencializa processos de significativa interiorização e ampliação da oferta de Educação Superior pública no Brasil. Os cinco municípios que contam com a presença física dos *campi* da UFRB, assim como os demais cinquenta e um municípios que integram os Territórios de Identidade Recôncavo, Vale do Jiquiriçá e Portal do Sertão na Bahia são majoritariamente municípios de pequeno porte e notadamente sua localização está em regiões do interior do Estado.

O Centro de Formação de Professores da UFRB e sua incidência na formação de professores(as)

Alcança destaque aos objetivos desta escrita o Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no município de Amargosa-BA. Este Centro de Ensino, que iniciou suas atividades em 16 de outubro de 2006, visa atender a demanda histórica de formação de professores(as) no Território em que se insere, e para além dele. Enquanto Centro de Ensino que se atrela diretamente à formação docente, suas ações englobam a formação inicial de professores(as) por meio de cursos de graduação em nível superior, bem como a formação continuada de profissionais em atuação nas escolas da Educação Básica de seu município-sede e também dos municípios próximos, de todo o Vale do Jiquiriçá e alguns municípios mais distantes.

Na página eletrônica do CFP consta que o “Centro de Formação de Professores da UFRB, que integra o *campus* de Amargosa, tem como proposta educacional a formação de educadores nas áreas de ciências exatas e humanas através das licenciaturas em: Pedagogia, Matemática, Física, Química, Educação Física, Filosofia, Letras e Educação do Campo” (UFRB; CFP, 2024, p. 1). Em acordo com a atualização desses dados, conforme disposto no Quadro 1, soma-se a efetividade das turmas de licenciatura do Parfor Equidade, com os cursos de Educação Quilombola e de Educação Bilíngue de Surdos e a concretização do curso de Tecnologia em Agroecologia, que mesmo não estando vinculado à formação de professores(as), foi efetivado no CFP, na interface entre Educação do Campo e Educação Superior.

As ações de ensino, pesquisa e extensão se dão de modo articulado à proposta do Centro de Ensino, que se baseia nos seguintes princípios: empoderamento comunitário, conexão de saberes, horizontalidade, emancipação, transformação e unidade na diversidade. Esses princípios norteadores são a base para a materialização de uma educação superior, pública, gratuita e de qualidade para todos. Uma de suas principais metas é consolidar a interiorização do ensino superior no Brasil.

Ao retomar elementos históricos da efetivação do CFP em Amargosa-BA, Santos (2015) destaca avanços na esfera econômica, política e também no campo social ao possibilitar a inclusão de diversos segmentos sociais no ensino superior por meio da universidade pública, e de modo especial o “destaque para alunos provenientes de comunidades

rurais” (Santos, 2015, p. 51-52). Traçando um perfil do CFP ainda em 2015, Santos também indica que

Entre os temas que têm mobilizado o interesse da comunidade acadêmica do CFP/UFRB está a Educação do Campo, o que se justifica pela pertinência desta temática para a realidade local, e também pelo fato de estarmos no interior de um estado que possui o maior contingente de população rural do país em números absolutos (Santos, 2015, p. 52).

Nessa direção, da efetividade de uma política de educação superior que considere e fortaleça a Educação do Campo em diálogo direto com as questões pertinentes ao território, diversos são os sujeitos e as ações desenvolvidas desde o início do CFP. Sobre esta questão, ao estudar as escolas do/no campo de Amargosa após a chegada da UFRB, Lomanto Neto pontua:

Doravante, a Educação do Campo passa a ter um maior protagonismo no processo de formação, através de seminários, cursos, projetos de pesquisa e de extensão. Foram diversos eventos nacionais, estaduais e regionais realizados em Amargosa e nos Territórios do Vale do Jiquiriçá, Recôncavo e Portal do Sertão com o tema ligado à Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. Assim, possibilita dimensionar a importância da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo (Lomanto Neto, 2023, p. 292).

Considerando a diversidade de ações indicadas por Lomanto Neto, destacamos também a existência de variadas publicações científicas que englobam artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que versam sobre a Educação do Campo neste território, que tomam a Educação do Campo como objeto de estudo a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas.

Passamos, em tempo, para uma apresentação da efetividade da Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior no CFP a partir das principais ações institucionais desenvolvidas nestes quase vinte anos de existência deste Centro de Ensino, traçando alguns avanços e contribuições de tais ações na democratização do acesso ao ensino superior e da educação pública.

Ações institucionais voltadas à Educação do Campo no CFP/UFRB

Para ilustrar tamanha importância da temática da Educação do Campo no CFP, mesmo com várias outras ações importantes de extensão e pesquisa, destacamos nesta elaboração os cursos realizados diretamente vinculados à interface entre Educação do Campo e Educação Superior, sendo eles de Graduação, Especialização, Aperfeiçoamento e Mestrado que estão em desenvolvimento neste período, ou que já foram desenvolvidos a partir deste Centro de Ensino. Salientamos que os cursos apresentados a partir de agora demarcam o compromisso histórico do CFP com a construção da Educação do Campo atrelada à formação inicial e continuada de professores(as) e dos sujeitos do campo, possibilitando o acesso à Educação Superior e a processos de formação continuada.

Destaca-se a importância da Educação do Campo no Vale do Jiquiriçá, onde está situado o CFP. Em tal contexto, a Educação do Campo está articulada à vida dos sujeitos, “Essa apreensão amplia-se para outras demandas, dentre as quais, destacam-se as questões do desenvolvimento do campo em todas as suas dimensões, o acesso às políticas públicas e os modos de viver e de produzir no campo [...]” (Verdério, 2021, p. 24).

Um primeiro curso a que damos destaque, na consolidação do CFP na oferta da Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior, se constitui a partir de uma demanda das redes de ensino, de um acúmulo de ações e debates voltados à Educação do Campo no município de Amargosa e no CFP. Como expressão de um processo que envolveu diferentes sujeitos internos ao CFP e da comunidade regional, se constitui o **Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro**, criado em 2010 e finalizado em 2012, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que contou com a defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso em formato de monografia. Esta foi uma turma única de estudantes do município de Amargosa e de vários municípios do país que possibilitou o fortalecimento da relação entre Educação no Campo e Desenvolvimento Sustentável, potencializando a reflexão crítica sobre as escolas do campo nos territórios camponeses e sobre o fortalecimento dos sindicatos e movimentos sociais. Como resultados obtidos salientamos a qualificação de educadores(as) para uma ação voltada para o desenvolvimento sustentável que propiciou conhecimentos

teórico-metodológicos de elaboração de análises e diagnósticos da realidade socioeconômica, política, cultural, institucional e ambiental da região do Vale do Jiquiriçá e do Semiárido Brasileiro.

Partindo desse acúmulo teórico-prático, em 2012, a UFRB participou do Edital nº 12/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério de Educação e Cultura, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tal edital selecionava instituições de ensino superior para a oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas áreas do conhecimento, possibilitando a contratação de profissionais efetivos, docentes e servidores técnicos e ainda um recurso para efetividade do regime de alternância das primeiras turmas.

Sendo aprovada a proposta pedagógica da UFRB, em 2013 se constitui o **Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias** no CFP, uma conquista da UFRB. Nos mais de dez anos deste curso, com oferta regular de vagas, já foi possível a estudantes de mais de oitenta municípios baianos acessarem o ensino superior por meio do regime de alternância, organizado em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Este Curso de Licenciatura em Educação do Campo habilita profissionais para atuação multidisciplinar na área de Ciências Agrárias nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Cabe destacar que esse Curso de graduação possui uma publicação de *e-book* com o título de *Educação do Campo em Perspectiva* (Carvalho; Reis, 2022), em que os organizadores indicam que: “Os dezesseis capítulos que constituem este livro compõem uma amostra das primeiras produções oriundas do processo de formação do curso de licenciatura em educação do campo (Carvalho; Reis, 2022, p. 15).

Cabe destacar que esse Curso possui uma capilaridade muito grande, se estendendo muito além do município de Amargosa. Em artigo que analisou as percepções dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias sobre a pandemia da Covid-19, Silva e Santos sintetizam que os estudantes deste Curso que participaram de sua pesquisa eram oriundos de dezenas de municípios baianos, conforme segue:

Barreiras, Bonito, Brejões, Cairu, Camamu, Campo Formoso, Cansanção, Carinhanha, Castro Alves, Conceição da Feira, Condeúba, Correntina, Cruz das Almas, Gandu, Igrapiúna, Ipirá, Irajuba, Iramaia, Iraquara, Irará, Itaberaba, Itaetê, Itamaraju, Itiúba, Ituberá,

Iuiú, Jacobina, Jaguaquara, Jequié, Jiquiriçá, Juazeiro, Laje, Licínio de Almeida, Manoel Vitorino, Maracás, Maragogipe, Milagres, Monte Santo, Morro do Chapéu, Mutuípe, Nordestina, Nova Itarana, Oliveira dos Brejinhos, Porções, Quijingue, Ruy Barbosa, Salinas de Margarida, Salvador, Santa Inês, Santaluz, Mantenópolis, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Teolândia, Ubaíra, Urandi, Valença, Valente e Wagner (Silva; Santos, 2024, p. 6).

Tais estudantes são em sua imensa maioria agricultores, quilombolas, assentados, pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras, ou seja, sujeitos do campo e das águas.

A partir da efetivação desse curso no CFP, se ampliaram ainda mais os profissionais efetivos, de modo especial os docentes, que se colocam na construção de ações voltadas à Educação do Campo neste território. Ao retomar essa digressão histórica, Lomanto Neto relembra outros momentos marcantes:

Em 2012, acontece uma articulação regional e é criado o Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá, que tem como objetivo debater as concepções e os princípios da Educação do Campo. Desse intenso trabalho iniciado em 2009 pelo coletivo de educadores vinculado ao ensino, pesquisa e extensão sobre a Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, com a articulação com os Movimentos Sociais de luta pela terra da Bahia culmina, em outubro de 2012, a criação do primeiro Mestrado Profissional em Educação do Campo, no Centro de Formação de Professores (Lomanto Neto, 2023, p. 292).

Essa outra conquista se efetiva a partir da abertura, em 2012, do **Mestrado Profissional em Educação do Campo**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), como parte de um movimento desencadeado a partir do envolvimento pessoal e acadêmico de diversos docentes da UFRB em colaboração com alguns profissionais de outras instituições que ousam construir um projeto de formação acadêmica *Strictu Sensu* voltado aos professores(as) do campo.

Com oferta de vagas anualmente, o Mestrado em Educação do Campo do CFP é único do país voltado à formação de professores(as) do campo em nível de pós-graduação *stricto sensu* organizado também por meio do regime de alternância. A oferta deste curso no CFP reforça nossa condição enquanto referência nacional na construção de processos educativos da Educação do Campo. Cabe destacar que “O objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo é capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e

articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo” (UFRB, 2025b, p. 01).

Atualmente o Mestrado em Educação do Campo possui três linhas de pesquisa, quais sejam: Linha 1 – Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo; Linha 2 – Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação; e Linha 3 – Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo. O Mestrado Profissional em Educação do Campo conta com duas produções até o momento: o *e-book Pesquisa em Educação do Campo* (Feitosa, 2020) e um Dossiê em periódico comemorativo pelos 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB (Santos; Moura; Givigi, 2024). Ambas as publicações têm textos dos docentes e de estudantes do Curso e apresentam reflexões e análises sobre as temáticas de pesquisa.

Nessa mesma direção, articulado às demandas dos Movimentos Sociais Populares do Campo, é construído em 2013 um projeto e se dá efetividade ao **Curso de Tecnologia em Agroecologia** no Centro de Formação de Professores. A oferta das duas primeiras turmas do curso foi efetivada entre os anos de 2015 e 2022, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Enquanto curso formal de graduação também se coloca nesta esteira de ações voltadas à construção da Educação do Campo desde o CFP. As duas turmas formaram 64 profissionais de variados municípios da Bahia, originários de diversos movimentos sociais em uma parceria com a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), de Monte Santo-BA, em regime de alternância. Já em 2021, para continuidade do curso, a partir de demanda apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se coloca a articulação para efetivação da terceira turma do curso, com previsão para 2025 em parceria com a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB) e o Governo do Estado da Bahia.

Sobre essa experiência, temos a publicação de um *e-book* com o nome de *Conquistas do Pronera: Tecnologia em Agroecologia na UFRB* (Verdério; Lomanto Neto; Veloso, 2021), que se constitui em uma coletânea de textos de estudantes, professores(as) e demais colaboradores do Curso, de acordo com os organizadores ao apresentarem a obra: “o conjunto de elaborações aqui apresentadas reflete um pouco do muito produzido no curso de Tecnologia em Agroecologia, ofertado pelo CFP-UFRB entre os anos de 2015 e 2020” (Verdério; Lomanto Neto; Veloso, 2021, p. 08).

A partir da capilaridade de ações, sentiu-se a necessidade de constituir um espaço institucional não somente de reconhecimento das ações desenvolvidas vinculadas à Educação do Campo, mas de articulação e integração das atividades desenvolvidas. A partir desta necessidade, foi elaborado em 2020 o projeto do **Núcleo de Educação do Campo, Desenvolvimento Territorial e Agroecologia (NUCAMPO)**. O NUCAMPO tem a finalidade de estabelecer um espaço que possibilite o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolvam diretamente docentes, discentes e técnicos/as da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituições públicas de ensino (federais, estaduais e municipais). Sua aprovação se deu pela Resolução Consuni/UFRB Nº 029, de 30 de agosto de 2024. Cabe destacar que o NUCAMPO vem tendo reuniões periódicas desde os momentos iniciais de sua constituição.

Também na efetividade da Educação do Campo, outro Curso constituído mais recentemente, a partir do Edital nº 23/2023 - Parfor Equidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é o Curso de **Licenciatura em Educação Quilombola**, vinculado ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE). O Parfor Equidade também realiza a formação por alternância e visa formar professores(as) em licenciaturas específicas voltadas à educação escolar indígena, quilombola e do campo, educação especial inclusiva e à educação bilíngue de surdos. O Curso na UFRB foi construído voltado à educação escolar quilombola, a partir do CFP e formará

educadores para atuar em instituições escolares e não-escolares na docência em educação no ensino básico nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando os processos educativos escolares no âmbito pedagógico, bem como na gestão de processos educativos da comunidade local e do seu entorno (UFRB, 2024a, p. 01).

Também em momento mais recente, foi conquistada a possibilidade de oferta do Programa Escola da Terra na UFRB, a partir do empenho dos profissionais do CFP. No Estado da Bahia, apenas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) havia ofertado turmas deste Programa, e sua abertura no CFP possibilitou constituir, em 2023, a oferta da primeira edição do **Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Escola da Terra CFP-UFRB Edição 2023-2025**, sendo finalizado em janeiro de 2025, com o atendimento de 340 cursistas. Essa ação possibilitou a formação de três turmas concretizadas na parceria com as Secretarias de Educação dos

municípios de Laje-BA e Mutuípe-BA e também com o Setor de Educação do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com formação voltada para profissionais das escolas de assentamentos da reforma agrária na Bahia.

O Curso teve como objetivo impulsionar a formação continuada de professores(as) que atuam nas escolas do campo, “[...] tendo por foco a qualificação da práxis pedagógica de tais sujeitos, em nível Aperfeiçoamento, organizado em regime de alternância com carga horária total de 180 horas. (UFRB, 2023, p. 9). No momento de finalização dessa primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento, surge a demanda advinda de duas das três turmas de aperfeiçoamento para a oferta de um Curso de Especialização em Educação do Campo. Tal demanda se apresenta como necessidade da continuidade do processo formativo desencadeado, mas que possa conceder o título de Especialista em Educação do Campo aos cursistas. Conectada ainda à efetividade dessa primeira edição do Programa Escola da Terra no CFP-UFRB, além da proposição do Curso de Especialização em Educação do Campo (UFRB, 2025b), tem-se a oferta da segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento (UFRB, 2025c), iniciada em junho de 2025, a qual está orientada para a formação de cerca de 170 professores(as) dos municípios de Amargosa-BA, Mutuípe-BA e São Miguel das Matas-BA.

Assim, no contexto de continuidade do Programa Escola da Terra no CFP-UFRB, se apresenta o **Curso de Especialização em Educação do Campo: Trabalho Educativo e Ensino – Programa Escola da Terra** que se coloca como um projeto de continuidade formativa, o qual está em trâmite nas instâncias da Universidade (UFRB, 2025d). No Seminário de Encerramento do Programa Escola da Terra Aperfeiçoamento, em agosto de 2024, os formandos do Curso de Aperfeiçoamento sinalizaram tal demanda:

Precisamos da continuidade do Programa Escola da Terra no formato de Especialização em Educação do Campo com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Precisamos estudar o que estamos fazendo nas escolas, publicar nosso trabalho para que se torne elemento de reflexão teórica e não apenas uma experiência exitosa isolada (UFRB, 2024b, p. 01).

Nessa direção, a partir da demanda estabelecida e da experiência acumulada do Programa de Formação Continuada Escola da Terra Edição de 2023 – Aperfeiçoamento, a Especialização em Educação do Campo: Trabalho Educativo e Ensino se constitui importante espaço para

a formação de professores(as), gestores(as) e interessados pela temática, visando focar as discussões nas especificidades dos anos iniciais da Educação Básica.

Como fruto de um processo desenvolvido, e como raiz de processos que ainda virão, a Especialização em Educação do Campo: Trabalho Educativo e Ensino conta com articulações que envolvem docentes, servidores técnicos, o NUCAMPO, as Secretarias de municipais de educação, o Centro de Formação de Professores e uma equipe empenhada em efetivar mais esta ação de Educação do Campo do CFP a partir de parâmetros teórico-metodológicos gestados na materialidade da Educação do Campo, nos modos de vida e nos movimentos sociais camponeses. Tal curso se embasa em teorias críticas da educação e no materialismo-histórico-dialético.

Conclusões

Considerando os cursos de Graduação, Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado destacados neste trabalho, compreendemos que eles representam um grande salto qualitativo no que tange às interfaces entre Educação do Campo e Educação Superior. O levantamento de dados que trouxemos revela um processo de inclusão social voltado aos setores populares, onde se evidencia uma diversidade de sujeitos envolvidos. Ao abordarem elementos sobre o percurso histórico da UFRB com a Educação do Campo, Santos e Moura indicam que vem se “fortalecendo a formação acadêmica, a interação com as comunidades rurais e ensejando a produção de conhecimento sobre a temática” (Santos; Moura, 2024, p. 17).

Dessa forma, cabe destacar ainda que os cursos elencados de Graduação, Especialização, Aperfeiçoamento e Mestrado se efetivam em seus cotidianos por meio de diversas outras ações de ensino, pesquisa e extensão que também expressam e constituem a relação do CFP com a Educação do Campo. Tais ações se desenvolvem a partir do trabalho de diversos sujeitos da comunidade acadêmica e também demandam articulações com coletivos e entidades alinhadas à concepção da Educação do Campo.

Pode-se concluir que nas diversas ações elencadas se evidencia a potente interface entre Educação do Campo e Educação Superior, sendo este também um vetor importante no estreitamento das relações entre a Universidade e a Educação Básica, por meio da formação inicial ou

continuada de professores(as). Ressaltamos ainda o estreitamento do vínculo do CFP/UFRB com seu território, possibilitando assim que a Universidade cumpra sua tarefa histórica frente à democratização do Ensino Superior também junto aos povos do campo, das águas e das florestas.

Referências

BAHIATER – Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Territórios de Identidade**. 2025. Disponível em: <https://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BAHIA. **Lei nº 13214/2014, de 29 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/car/publicacoes/11650/lei-no-13214-de-29-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARVALHO, Franklin Plessmann de; REIS, Ricardo Pacheco (Orgs.). **Educação do Campo em perspectiva**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022. Disponível em: [Disponível em: https://ufrb.edu.br/cfp/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=23](https://ufrb.edu.br/cfp/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=23). Acesso em: 26 ago. 2025.

FEITOSA, Debora Alves (Org.). **Pesquisa em Educação do Campo**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=117>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LOMANTO NETO, Raul. **Escola no/do campo em Amargosa/BA: Trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFBA, Salvador, 2023.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; NACIF, Paulo

Gabriel Soledade. Expansão, interiorização e acesso ao ensino superior no Estado da Bahia. Expansão, interiorização e acesso ao ensino superior no estado da Bahia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 197-217, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/11847>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória:** narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, 2015.

SANTOS, Fabio Josué dos; MOURA, Terciana Vidal. A Educação do Campo na UFRB: apontamentos sobre uma caminhada (2008-2024). **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 33, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9809>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal; GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. Dossiê 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB: desafios da formação e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 19, n. 52, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/a/issue/view/204>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SILVA, Janaine Zdebski da; SANTOS, José Gabriel Beiginho dos. Alternância na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB: percepções estudantis sobre atividades remotas na pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, UFNT, Tocantinópolis, v. 9, 2024. p. 1-25. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/18522/22362>. Acesso em: 26 ago. 2025.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. PDI 2019-2030. Cruz das Almas, 2018.

UFRB. **Programa Escola da Terra:** Projeto de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Escola da Terra UFRB – Edição 2023. Amargosa, 2023.

UFRB. **Educação Quilombola** – Licenciatura, 2024a. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=ver-graduacao&id=72>. Acesso em: 26 ago. 2025.

UFRB. **Reportagem:** II Seminário Programa Escola da Terra na UFRB

encerra formação com expectativas de continuidade. 2024b. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/cfp/noticias/2936-ii-seminario-programa-escola-da-terra-na-ufrb-encerra-formacao-com-expectativas-de-continuidade>. Acesso em: 26 ago. 2025.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Página eletrônica da UFRB**, 2025a. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

UFRB. **Objetivos do Programa de Mestrado em Educação do Campo**. 2025b. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa/24-objetivos>. Acesso em: 26 ago. 2025.

UFRB. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Escola da Terra CFP-UFRB – edição 2025**. Amargosa: CFP-UFRB, 2025c.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação do Campo: Trabalho Educativo e Ensino**. Amargosa: CFP-UFRB, 2025d.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; CFP – Centro de Formação de Professores. **Institucional**. 2025. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/cfp/documentos/2-uncategorised/44-institucional>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VERDÉRIO, Alex. O Pronera e o direito dos povos do campo à educação. In: VERDÉRIO, Alex; LOMANTO NETO, Raul; VELLOSO, Tatiana Ribeiro (Orgs.). **Conquistas do Pronera: Tecnologia em Agroecologia na UFRB**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. p. 23-41. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=160>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VERDÉRIO, Alex; LOMANTO NETO, Raul; VELLOSO, Tatiana Ribeiro (Orgs.). **Conquistas do Pronera: Tecnologia em Agroecologia na UFRB**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=160>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VERDÉRIO, Alex; SILVA, Janaine Zdebski da; HAMMEL, Ana Cristina. Inclusão dos povos do campo na educação superior: a Licenciatura em Educação do Campo na UFRB - CFP e na UFFS - LS. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial, p. 342-368, 2024.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/33388/24354>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UFFS/RENAFOR

Diuliana Chiaradia Pimentel¹

Sonize Lepke²

Aline Miguela Teles Barcelos Teles³

Resumo: No presente artigo, buscamos dialogar sobre o Ensino Superior no interior do estado do Rio Grande do Sul, a formação continuada por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) e a educação especial na perspectiva inclusiva. Diante da reorganização da escola, o acesso, a permanência e a necessidade de assegurar a aprendizagem para grupos historicamente excluídos, formações continuadas impõem-se como urgentes. Neste sentido, propusemos este artigo, a partir da formação continuada ofertada aos professores que atuam em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais das escolas de educação básica. Foi utilizada, como método de pesquisa, a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa bibliográfica e, para análise foi adotado os referenciais da análise textual discursiva. Buscamos compreender as necessidades dos professores da educação básica diante dos processos inclusivos e a contribuição dos cursos de formação continuada ofertadas na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) ao longo do ano de dois mil e vinte cinco. Os dados indicam que os cursos ofertados pela instituição de ensino superior permitem contribuir positivamente na formação continuada dos professores da educação básica. Trata-se de uma formação continuada que dialogue com as necessidades de aprofundamento teórico e prático sobre os processos inclusivos e especificidades dos estudantes com deficiência, Transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que compõem as urgências das escolas neste momento.

Palavras-chave: Formação continuada. RENAFOR. Educação Inclusiva.

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora do Município de Erechim. Coordenadora Pedagógica do Município de Erechim. Orcid: 0000-0003-0353-3833 . E-mail: diulianac@gmail.com
- 2 Doutora em Educação (UCS). Professora Adjunta da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Orcid 0000-0002-7053-7845. E-mail sonize.lepke@uffs.edu.br
- 3 Pedagoga. Especialista em Educação Especial. Professora de Educação Especial na Rede Estadual de Educação/RS. E-mail: aline-mteles@educar.rs.gov.br

Introdução

Para tratarmos sobre a formação continuada ofertada pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), retomamos o contexto de sua criação e inserção regional. A sua concepção, os movimentos que a constituíram e as escolhas realizadas para implementação dos primeiros cursos superiores, de certo modo, dialogam com as relações estabelecidas com as comunidades, bem como com as redes de ensino, com as escolas e com os professores.

A jovem universidade, *multicampi*, localizada entre as fronteiras dos três estados do Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, surgiu das demandas e necessidades das cidades do interior desses estados.

Juntamente com a expansão e interiorização dos IFETs, a criação de novas universidades federais e implantação de novos campi, priorizando regiões menos desenvolvidas, é um dos esforços marcantes no sentido da redução das desigualdades no País, significando que este problema vem sendo considerado pelo governo federal (BRASIL 2012).

Diante do ambiente nacional favorável, lideranças locais articularam-se e garantiram a sua implementação. No Rio Grande do Sul, dois *campi* foram instalados inicialmente, essa complexidade, alinhada ou não às políticas locais e regionais refletiu na escolha dos municípios e nos cursos a serem ofertados em cada um dos *campi*.

O desenho institucional da UFFS foi definido a partir de um diálogo interativo entre estado e sociedade civil, entre MEC e movimentos sociais e organizações comunitárias, entre quem produz conhecimento científico e quem se apropria dele. As prioridades, especialmente os primeiros cursos de graduação e pós-graduação, foram estabelecidas com base em uma análise detalhada das características (demográficas, econômicas, culturais e socioeducacionais) e nas históricas lacunas presentes na região. (TREVISOL, 2015, p. 520).

Na UFFS, *campus* Erechim/RS, os cursos ofertados foram majoritariamente de formação de professores. Desse modo, atualmente, o *campus* oferta quatorze cursos de graduação e, destes, oito são cursos de formação de professores. Assim sendo, é estabelecida uma profunda relação com as redes de ensino e escolas da região.

Essa relação está refletida no ensino, na pesquisa e na extensão, trazendo para a academia as angústias e as dificuldades sentidas e vividas pelos professores no seu cotidiano. Esses professores, por vezes, são ex-acadêmicos dos cursos da UFFS que atuam nos mais diversos contextos e

buscam, de algum modo, assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

Diante de novos e constantes desafios da educação básica, professores e gestores buscam constantemente formação continuada e grupos de pesquisa para inserirem-se. O grupo de profissionais do ensino superior, nem sempre, consegue atender as demandas e as necessidades da região, seja por falta de recursos financeiros ou profissionais.

No ano de 2025, um grande e significativo passo foi dado, implementamos, nos *campi* Chapecó/ SC, Realeza/PR e Erechim/RS, o primeiro curso de extensão com recursos oriundos do governo federal através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR).

A implementação do curso exigiu ações de diversos setores institucionais, por ser a primeira experiência, especialmente por ter a gestão de recursos externos, ocorrer em três *campi* e estar voltado para educação especial inclusiva. Nesse contexto, mesmo diante das políticas de expansão e interiorização do ensino superior, os professores da educação básica seguem enfrentando desafios importantes para efetivar a inclusão escolar. Como afirmam Fumes *et al.* (2014, p. 71), “a luta pelo direito à educação a todos tem provocado mudanças normativas e conceituais, como também a reorganização dos sistemas educativos”, mas a análise dos indicadores educacionais ainda revela fragilidades significativas nesse processo. A formação continuada, portanto, torna-se essencial para qualificar as práticas pedagógicas e apoiar os docentes no atendimento às demandas da diversidade. Para Gatti (2008, p. 58), a ênfase nessa modalidade responde “à precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”. Do mesmo modo, Alarcão (1998, p. 106) reforça que “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa”.

A implementação do curso de extensão via Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), em 2025, representa um marco significativo para a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), especialmente por articular diferentes *campi* e fortalecer a perspectiva da educação especial inclusiva. Como destaca Barros (2010, p. 39), as propostas de formação precisam “responder e atender tanto às necessidades do sistema de ensino, quanto às demandas dos professores em exercício”. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo

compreender as necessidades dos professores da educação básica frente aos processos inclusivos e analisar as contribuições da formação continuada ofertada pela UFFS, por meio do RENAFOR, no sentido de potencializar práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

Diante disso, este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), fundamentada na análise textual discursiva, com base em *corpus* construído a partir de questionário aplicado a professores da educação básica participantes de curso de extensão ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2025, via Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR). O instrumento de coleta consistiu em uma questão aberta: *“Conte uma situação desafiadora que você já viveu em seu contexto escolar inclusivo. Quais foram as dificuldades que enfrentou e como você se sentiu diante delas?”*

É importante ressaltar que o questionário não solicitou diretamente aos participantes uma avaliação sobre as contribuições do curso ofertado pela UFFS/RENAFOR. No entanto, as narrativas docentes permitem identificar as principais necessidades formativas relacionadas aos processos inclusivos, bem como inferir, a partir dessas lacunas, o papel estratégico da formação continuada. Além disso, algumas respostas trazem referências explícitas à importância das formações, o que possibilita discutir, ainda que de forma indireta, as contribuições do curso para a prática docente.

Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva

A formação continuada tem se configurado como um dos eixos fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas. Como salienta Gatti (2008, p. 58), a ênfase nessa modalidade responde “à precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”. Essa constatação reforça que a formação inicial, por si só, não dá conta das múltiplas demandas da escola contemporânea, sobretudo quando se trata de processos de inclusão.

Assim sendo, para Imbernón (2011, p. 45), “a formação de professores é um processo contínuo que se dá na prática, refletindo sobre ela”, evidenciando a necessidade de que os cursos de atualização e extensão dialoguem diretamente com a realidade vivida pelos docentes em sala de aula. Nessa mesma direção, Nóvoa (1992, p. 25) defende que “o professor deve assumir-se como protagonista da sua própria formação”, perspectiva

que valoriza a autoria docente no processo de construção de saberes. A formação continuada, portanto, não pode ser entendida apenas como espaço de atualização técnica, mas como prática reflexiva que promove tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos professores. Neste sentido, Alarcão (1998, p. 106) pontua que “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa”.

Para Barros (2010, p. 39), os programas de formação precisam “responder e atender tanto às necessidades do sistema de ensino, quanto às demandas dos professores em exercício”. Essa articulação entre políticas públicas e necessidades reais do contexto da escola justifica experiências como a da UFFS em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), que busca estruturar espaços formativos voltados para a educação especial inclusiva. Para Fumes *et al.* (2014, p. 71), “a luta pelo direito à educação a todos tem provocado mudanças normativas e conceituais, como também a reorganização dos sistemas educativos”, o que reforça a urgência de políticas de formação que auxiliem os professores a compreenderem e atuarem de maneira crítica nesse cenário. Dessa maneira, a formação continuada apresenta-se como eixo estratégico para fortalecer a identidade profissional docente e sustentar práticas educativas inclusivas.

Assim, compreendemos a formação continuada não apenas como atualização técnica, mas como espaço de reflexão crítica e de fortalecimento da identidade docente. Nessa perspectiva, os relatos dos professores participantes do curso ofertado pela UFFS/RENAFOR revelam as dificuldades cotidianas da escola inclusiva, bem como os sentimentos e as aprendizagens que emergem dessas experiências. A seguir, apresentamos a análise das narrativas, organizada em três eixos: os desafios enfrentados na prática, os sentimentos mobilizados pelos docentes e os indícios de potencialidades relacionados à formação.

Educação básica, formação continuada e processos inclusivos

A análise das 24 narrativas docentes possibilitou compreender como os professores da educação básica vivenciam os processos inclusivos em seus cotidianos escolares. Para preservar o anonimato dos participantes, utilizamos codinomes (P1, P2, P3... P24), acompanhados de breves

indicações contextuais, quando necessário (ex.: professora do AEE, gestora escolar). As respostas evidenciam tanto os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados, quanto os sentimentos que emergem nessas experiências e as percepções acerca do papel da formação continuada. Organizar a discussão em eixos temáticos permitiu dar visibilidade à complexidade das situações relatadas e às aprendizagens que decorrem delas. No primeiro eixo, reunimos os desafios vividos na inclusão, que dizem respeito às dificuldades em lidar com comportamentos desafiadores, à escassez de recursos pedagógicos e à falta de articulação entre escola e família. Em seguida, apresentamos os sentimentos e as percepções docentes, que expressam angústia, frustração, impotência, mas também esperança e desejo de aprender. Por fim, o terceiro eixo aborda as potencialidades da formação continuada, evidenciadas nas falas que indicam a importância de espaços formativos para sustentar práticas mais inclusivas e democráticas.

Desafios vividos na inclusão

As narrativas dos participantes apontam dificuldades recorrentes no cotidiano da inclusão escolar, sobretudo relacionadas ao manejo de comportamentos intensos, à escassez de recursos pedagógicos e à limitada articulação entre os diferentes atores da escola. Em várias situações, os professores relatam sentirem-se sozinhos para enfrentar episódios de crise que afetam a aprendizagem e a convivência. Como relatou P4: *“o estudante diariamente fala palavrões, deixando os colegas irritados, gerando conflitos... dificuldade de resolver, amenizar esse comportamento, sentimento de impossibilidade”*. De modo semelhante, P7, professora do AEE, ressaltou: *“foi muito difícil, pois várias outras pessoas haviam tentado sem sucesso [...] a sala de AEE não me dava suporte”*. As falas revelam também a sensação de impotência diante da ausência de condições contextuais adequadas. Como observou P7, mesmo com esforço pessoal e estratégias criativas, faltava suporte da escola: *“a sala de AEE não me dava suporte”*. Esse isolamento docente confirma a análise de Glat e Pletsch (2012, p. 19), para quem “a inclusão escolar só será efetiva quando as condições objetivas de ensino forem acompanhadas de mudanças na postura dos professores e na organização da escola”. Neste sentido, percebemos que o compromisso individual do professor, embora fundamental, não substitui a necessidade de um projeto coletivo de inclusão, que envolva gestão, equipe pedagógica e famílias.

A relação com os familiares, aliás, aparece como um dos pontos críticos. P1 destacou que *“durante muito tempo, a família resistiu à ideia de uma avaliação. Não aceitava que Bruno precisava de ajuda e, infelizmente, o negligenciava em vários aspectos”*. Esse afastamento da família compromete o processo educativo e reforça a fragilidade da rede de apoio. Como salientam Fumes *et al.* (2014, p. 71), “a luta pelo direito à educação a todos tem provocado mudanças normativas e conceituais, como também a reorganização dos sistemas educativos”, mas essas mudanças nem sempre chegam ao cotidiano das escolas, especialmente quando não há uma corresponsabilidade efetiva entre família e instituição.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à percepção de que a formação inicial não preparou suficientemente os docentes para lidar com a diversidade presente na escola. Nesse cenário, P2, professora do AEE, relatou: *“a maior dificuldade enfrentada foi por conta da falta de conhecimento e informação sobre a questão do autismo. Me senti frustrada e triste por não saber como proceder naquela difícil situação”*. Essa fala ecoa a análise de Gatti (2008, p. 58), ao afirmar que a busca por formação continuada responde “à precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”. Nessa mesma direção, Imbernón (2010, p. 47) ressalta que a formação não se limita à transmissão de técnicas, mas favorecer a construção de um professor reflexivo e que ressignifique as suas práticas. A ausência desse suporte inicial gera sentimentos de insegurança e solidão, como expressou P5: *“foi um ano difícil [...] eu dava conta da turma e da menina autista, mas sentia muita dificuldade em preparar aulas que chamassem a atenção deles”*.

Diante disso, as narrativas evidenciam que, embora a escola inclusiva seja um direito garantido, a sua efetivação depende de professores preparados para enfrentar situações complexas e singulares. Como defende Nóvoa (2009, p. 21), “a formação deve produzir a profissão docente, isto é, ajudar os professores a construir a sua identidade profissional”. Sem esse investimento contínuo, os docentes tendem a enfrentar os processos inclusivos com imprevisto e insegurança, o que compromete tanto a qualidade das práticas quanto o bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Sentimentos e percepções docentes

As narrativas dos professores demonstram que os processos inclusivos não mobilizam apenas aspectos técnicos, mas também

sentimentos intensos que acompanham o exercício da docência. Muitos participantes relataram frustração, ansiedade e impotência diante das dificuldades. P4 afirmou: *“me sinto pequena para garantir o acolhimento pelos colegas e o bem-estar dessa criança”*, enquanto P6 destacou: *“me sinto ansiosa — ANSIOSA —, preocupada, triste, chateada, incomodada, sozinha e, muitas vezes, ‘a chata’”*. Esses relatos mostram que a docência é atravessada por uma forte dimensão afetiva, que precisa ser considerada nas análises sobre o trabalho docente. Como assinala Tardif (2002, p. 39), “ensinar é trabalhar com seres humanos, em interação constante, o que implica sempre lidar com emoções, sentimentos e valores”.

Apesar do peso do sofrimento, os professores também expressaram vivências de realização e esperança quando observaram avanços nos estudantes. P3 afirmou: *“acompanhei ela durante dois anos e tenho orgulho de dizer que consegui muitas evoluções na sua rotina escolar”*. Já P8 destacou a emoção ao ouvir a primeira palavra de uma aluna não verbal: *“fechando os olhos ainda consigo ouvir: ‘vô liga!!’. Isso enche o coração de esperança”*. Essas experiências revelam o que Huberman (1995, p. 38) denomina de fases de entusiasmo e investimento, em que o docente encontra motivação no progresso dos alunos e reconstrói o sentido de sua prática. De forma semelhante, Charlot (2000, p. 53) assinala que o trabalho docente é marcado por uma busca permanente de sentido, sendo ao mesmo tempo “fonte de sofrimento e de satisfação, de desgaste e de realização”.

Assim, os sentimentos relatados não podem ser compreendidos como fragilidades individuais, mas como parte constitutiva da profissão docente. Neste aspecto, Nóvoa (1992, p. 25) lembra que “a identidade profissional é também uma identidade pessoal, construída na relação entre a história de vida e a história da profissão”. Dessa forma, compreender as emoções presentes nas narrativas significa reconhecer que o trabalho inclusivo exige não apenas competências pedagógicas, mas também suporte institucional e formativo que possibilite ao professor elaborar as tensões e potencializar as realizações de sua prática.

2.3 Potencialidades da formação continuada

As narrativas docentes evidenciam que, diante das dificuldades vividas no cotidiano escolar inclusivo, a formação continuada é percebida como espaço privilegiado de reflexão e fortalecimento profissional. P2 destacou que *“a maior dificuldade enfrentada foi por conta da falta de conhecimento e informação sobre a questão do autismo”*, reconhecendo que cursos e estudos posteriores ofereceram subsídios para lidar com

situações antes paralisantes. Outros participantes reforçam a importância da formação para ressignificar práticas e superar o sentimento de solidão docente. P7 comentou: *“percebi suas ligações com determinadas atividades e então tomei a iniciativa de elaborar vários trabalhos... tive orgulho de dizer que consegui muitas evoluções”*. Esse tipo de postura realça que a formação não se reduz à transmissão de técnicas, mas se constitui como processo de construção crítica. Imbernón (2010, p. 47) sublinha que “a formação continuada deve ser entendida como um espaço de troca e reflexão, onde os professores analisam sua prática e constroem coletivamente novos sentidos”.

A formação continuada aparece ainda como oportunidade de desenvolvimento humano e profissional. Como observa Alarcão (1998, p. 106), “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa”. Essa perspectiva está presente nas narrativas quando os docentes mencionam que a formação ajuda-os não apenas a compreender os estudantes, mas também a refletir sobre si mesmos, os seus limites e as novas formas de ser professor. Neste sentido, P2 afirmou:

[...] percebo que, em sala de aula, cada vez com mais laudos, os professores não têm preparo e não sabem ou não conseguem contornar a situação, devido a essa falta de conhecimento e formação voltadas para a realidade de cada escola. Obrigada por oferecer esse curso para que cada vez mais profissionais possam aprender e desenvolver habilidades voltadas a esse contexto.

Diante disso, Nóvoa (1992) pontua que a formação deve estar sempre articulada com a construção da identidade docente, concebida como um processo que integra dimensões pessoais, sociais e institucionais. Os relatos evidenciam que a formação continuada, quando construída em diálogo com a prática e com as necessidades concretas da escola, potencializa a capacidade dos professores de enfrentar os desafios da inclusão e de transformar os sentimentos de impotência em esperança. Ela não elimina as dificuldades, mas oferece caminhos para que os docentes se reconheçam como sujeitos ativos na construção de uma educação mais democrática e inclusiva. Essa perspectiva aparece na fala de P3, que destacou: *“acompanhei ela durante dois anos e tenho orgulho de dizer que consegui muitas evoluções na sua rotina escolar”*.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi compreender as necessidades dos professores da educação básica frente aos processos inclusivos e analisar as contribuições da formação continuada ofertada pela UFFS, por meio do RENAFOR, no sentido de potencializar práticas educativas mais democráticas e inclusivas. Neste aspecto, as narrativas revelaram que as necessidades docentes estão ligadas principalmente às dificuldades no manejo da diversidade em sala de aula, à complexidade das situações de crise e à fragilidade do suporte institucional e familiar. As narrativas ressaltam sentimentos de isolamento e insegurança, indicando a urgência de formações que dialoguem de modo mais direto com os contextos concretos da escola. Ainda que o questionário não tenha solicitado diretamente uma avaliação do curso ofertado pela UFFS/RENAFOR, as falas dos participantes permitem inferir contribuições relevantes. Foram recorrentes os depoimentos que destacaram a importância da formação continuada para ampliar conhecimentos, fortalecer a confiança docente e ressignificar a prática pedagógica. Neste sentido, a formação mostrou-se como espaço de reflexão crítica e de desenvolvimento profissional e pessoal, em consonância com autores como Nóvoa (1992), Alarcão (1998) e Gatti (2008).

Dessa forma, evidencia-se que a formação continuada tem potencial para transformar sentimentos de impotência em esperança e embasar os docentes para se reconhecerem como sujeitos ativos na construção de uma escola inclusiva. O curso ofertado pela UFFS/RENAFOR, mesmo em sua primeira edição, representa um passo significativo na direção de práticas mais democráticas e inclusivas, reafirmando a importância de políticas públicas que garantam a valorização e a formação permanente dos docentes da educação básica.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARROS, José. **Formação de professores: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa**

em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. I **Conferência de Desenvolvimento Regional, Documento de Referência**. Secretaria de Desenvolvimento Regional. Brasília, 2012. Disponível em: http://mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=54bce099-503a-4076-8613d90dd6107c79&groupId=10157. Acesso em: 10 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUMES, Neusa et al. **Educação inclusiva:** políticas e práticas. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 55-79, jan./abr. 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação contínua de professores**. Porto: Porto Editora, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

RORATO, Geisa Zanini. Expansão do Ensino Superior Federal, atores territoriais e emergência de novas escalas de poder e gestão: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 2016. 257 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISOL, Joviles Vitório. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, CAPES, v. 12, n. 28, p. 505-532, ago. 2015.



Eixo 6

**EDUCAÇÃO SEXUAL, DIVERSIDADES E
GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR**

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: DESVENDANDO O IMPACTO DA INFÂNCIA DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Luciana Josélia Micolajunas¹

Fabiane Freire França²

Fred Maciel³

Wilma dos Santos Coqueiro⁴

Resumo: A violência contra a mulher não é um fenômeno isolado. Ela se manifesta como um problema social de reconhecimento internacional, enraizado em uma estrutura patriarcal que, historicamente, nega a igualdade de direitos e

- 1 Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela UNESPAR de Campo Mourão-PR (2024). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura GEPEDIC. Pesquisadora da área de direitos humanos, estudos de gênero e violência contra as mulheres. Atualmente realiza supervisão acadêmica do curso de Serviço Social na modalidade EAD, dos Polos da UNICESUMAR das cidades de Barbosa Ferraz e Ivaiporã. Docente, docente na modalidade de educação especial no município de Barbosa Ferraz-Pr e assistente social na Prefeitura Municipal de Corumbataí do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9781-9773>. E-mail: micolajunas@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC. Atualmente está como Diretora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UEM). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2538-631X>. E-mail: fffranca@uem.br
- 3 Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América Latina e História dos Intelectuais. Membro do Grupo de Pesquisa Intelectuais e Política nas Américas (IPA) e do Nodo Latinoamericano de Estudios sobre Interdisciplina y Transdisciplina (ESIT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5324-5157>. E-mail: fred.maciell@ies.unespar.edu.br
- 4 Doutora em Letras/área de concentração em Estudos Literários pela UEM. Docente adjunta do colegiado de Letras e do Programa de Pós Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da UNESPAR – campus de Campo Mourão. Integra como pesquisadora o Grupo de Pesquisa Diálogos Literários e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC, ambos da UNESPAR, e o Grupo de Pesquisa LAFEB, da UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6271-4744>. E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com

a dignidade humana. A despeito dos avanços legislativos, a realidade de muitas mulheres no Brasil, e em particular em municípios como Corumbataí do Sul, no Paraná, revela uma lacuna entre o que a lei preconiza e o que a sociedade pratica. Assim o estudo teve como objetivo principal compreender e analisar a reprodução transgeracional da violência, verificando se as vulnerabilidades vividas na infância se manifestam nos relacionamentos conjugais na vida adulta. O problema de pesquisa central foi: quais motivos levam mulheres vítimas de violência a permanecerem ou a romperem o ciclo de agressões? A metodologia utilizada foi a pesquisa quali-quantitativa, com o uso do grupo focal como ferramenta principal. As participantes eram mulheres atendidas pela rede de assistência municipal, o que permitiu capturar suas experiências e percepções pessoais. Os resultados do estudo destacam a necessidade de desconstruir padrões enraizados. A pesquisa aponta a educação em direitos humanos e em gênero desde os anos iniciais do ensino fundamental como uma medida essencial para a prevenção e superação da violência. Essa abordagem é vista como a chave para formar futuras gerações mais conscientes, que possam construir relações baseadas no respeito e na igualdade.

Palavras-chave: Violência. Mulher. Infância.

Introdução

Compreendemos a violência como um problema de saúde pública mundial, que afeta mulheres de todas as classes sociais, etnias, raças e demanda dos gestores públicos, da sociedade civil organizada, da comunidade jurídica, dos cientistas sociais e dos órgãos de defesa, atendimento e proteção às mulheres para intervir neste problema de maneira interdisciplinar, em busca de propostas para minimizar seus impactos emocionais, socioculturais e econômicos.

Os dados nacionais reverberam que as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, no ano de 2022, totalizando 245.713 casos. Os registros de assédio sexual cresceram 49,7% e a importunação sexual teve um crescimento de 37% (FBSP, 2023, p. 136). No Brasil, os índices de violência doméstica são altos e não coincidem com a realidade, em função da subnotificação devido ao fato de por muitas mulheres silenciarem e continuarem vítimas de agressão, sem formalizarem a denúncia (Batista; França, 2021).

Conforme os dados apresentados pelo Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV USP-SP, 2023, n.p.), os índices mais recentes no

Brasil são alarmantes, uma vez que “[...] bate o recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. O número de vítimas cresceu 5% no último ano, [...] foram 1,4 mil mortes motivadas pelo gênero”. Mediante tal realidade, justificamos a necessidade de discutir e analisar o tema da violência doméstica contra as mulheres e as problemáticas envoltas que precisam ser investigadas, compreendidas e combatidas.

Em face da gravidade do tema, a pesquisa apresenta como problema: quais motivos influenciam a permanência ou rompimento do ciclo de violência vivenciado por mulheres vítimas de violência de gênero, residentes em um município brasileiro de pequeno porte? Objetiva-se compreender e analisar se as vulnerabilidades vivenciadas na infância por mulheres vítimas de violência doméstica podem se reproduzir transgeracionalmente em seus relacionamentos conjugais na vida adulta. Para tanto, partimos das hipóteses de que aspectos relacionados ao patriarcado e à naturalização da violência contra a mulher poderiam aparecer nos discursos das participantes enquanto fatores que podem dificultar a superação da violência doméstica contra a mulher.

Em vista disso, apresentamos um recorte de uma pesquisa realizada em nível de mestrado que investiga e analisa as representações de mulheres que sofreram violência doméstica, na qual nos cabe questionar as práticas culturais contemporâneas machistas e patriarcais como fatores primários que contribuem para a prática da violência doméstica contra as mulheres.

Patriarcado e gênero: a origem da naturalização da violência contra a mulher

Acerca da naturalização e (re)produção da violência contra a mulher, compreendemos que aspectos relacionados às raízes históricas do problema se configuram em um modelo predominantemente patriarcal, marcado pela dominação masculina sob a feminina, pela imposição de poder e submissão da mulher.

Conceitos sexistas prevaleceram nas sociedades primitivas e deram origem ao patriarcado, com evidências da divisão de tarefas ditas “masculinas e femininas”, em que coube à mulher ficar restrita ao espaço doméstico, à maternidade, à gravidez, à amamentação, aos cuidados dos filhos e demais afazeres domésticos, enquanto os homens se ocupavam da caça e do domínio da natureza, ou seja, do espaço público. Nesse

contexto, o patriarcado está intimamente relacionado a um instrumento de dominação e segregação social das mulheres.

De acordo com Muraro (1995, p. 71), “a medida em que o homem vai controlando a natureza, seu poder sobre a mulher também cresce na mesma proporção, aumentando e se cerrando”, reforçando o mito da imagem da mulher naturalmente servidora do homem e do homem como dominador natural da mulher. Dessa forma, destacamos o patriarcado ancorado no predomínio dos homens em relação às mulheres, conforme organização social, política, econômica e religiosa (Reguant, 1996).

Com efeito existe um preconceito estrutural disfarçado em ideias de uma nação sem diferenças, enquanto mecanismo para neutralizar as diversas culturas, desconsiderando aquilo que forma a identidade nacional (hooks, 2018). ⁵Conforme bell hooks (2018), a dominação masculina indica a tentativa de conservação do poder pelo patriarcado com a supremacia branca masculina inserida no sistema capitalista como referência de classe dominante privilegiada.

No modelo patriarcal, a figura central do “pai” é preponderante, como chefe do clã (dos parentes com laços de sangue), provedor e administrador dos recursos econômicos e da influência social que a família exercia. No contexto familiar, a tutela das mulheres que contraíram matrimônio era transferida do genitor para o marido, sendo cerceado à mulher o direito de reger a sua própria vida, cabendo ao seu marido ser o seu tutor (Mesquita, 1983, p. 58).

Frente ao cenário mencionado, observamos a materialização da violência executadas e enraizadas na história desse país. A visão patriarcal ocidental é marcada pela sujeição feminina ao masculino, que dita as regras, deseja e permite o desempenho da mulher na sociedade, mediante suas vontades, necessidade e princípios, com respaldo legal influenciado por fatores sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais. A função de ser mulher era ser submissa ao esposo e essa submissão era requisito para que pudesse usufruir de uma relação íntima conjugal.

5 A grafia em minúsculas de “bell hooks” foi adotada neste texto em consonância com a escolha da própria autora, que a utilizava como um posicionamento político. Essa decisão visa deslocar o foco da autoria individual para a coletividade, priorizando a força e o impacto das suas ideias. Tal gesto simboliza uma crítica às normas linguísticas e acadêmicas vigentes, ao mesmo tempo em que valoriza o engajamento comunitário e homenageia sua bisavó, Bell Blair Hooks, de quem a autora tomou o pseudônimo.

Tais ideias evidenciam relações arbitrárias e desiguais de poder exercidas no ambiente doméstico, no qual a autoridade pelo pater família, senhor absoluto, deveria ser incontestável, uma vez que ele possuía o poder de vida e morte sobre sua mulher, filhos e sobre quaisquer outras pessoas que vivessem sob seus domínios.

Enfatizamos que, no patriarcalismo, as relações de imposição de poder e a recusa da igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais favorecem a imposição do sexo masculino sobre o feminino, motivada por questões relativas ao gênero que incorrem em naturalizações de papéis sociais (Zukoski; Coqueiro, 2020).

Em relação à delimitação dos espaços ocupados por homens e mulheres, a pesquisadora espanhola Maria de Jesús Izquierdo (1998) corrobora essa ideia, ao afirmar que a sociedade se estrutura em gêneros. Para a autora, a desigualdade das mulheres se inicia com a constituição dos gêneros sociais e a divisão sexual do trabalho, cabendo à mulher, nesse contexto, a execução de tarefas privadas, sendo ela a “dona-de-casa”, relacionada ao contexto doméstico. Ao homem, coube ser o provedor, o “ganhador de pão”, ligado à esfera pública e ao trabalho remunerado, como mencionado anteriormente. Ainda que as mulheres não estivessem à margem do mercado de trabalho, elas teriam poucas possibilidades de promoção e reconhecimento, uma vez que não renderia como os homens, por consequência do acúmulo de funções e o peso da estrutura da sociedade sobre a mulher.

Nesse sentido, destacamos as contribuições de Carloto e Gomes (2011) em relação à discussão acerca da divisão social do trabalho, fundamentada em práticas sociais, historicamente determinadas, concernente às mulheres, a figura maternal e conjugal. Assim, as tarefas econômicas, mantenedoras do sistema capitalista, permaneceriam vinculadas à figura do homem, mantendo conceitos de subalternidade da mulher diante da construção da sociedade, uma vez que ficaram excluídas enquanto sujeitos da história.

Nessa direção, Louro (2012) destaca que gênero está diretamente relacionado à forma de educação e aos valores culturais enraizados historicamente, pois homens e mulheres são educados de maneiras distintas, cabendo a cada um o exercício de papéis sociais e atividades laborais na sociedade, podendo se observar que a delimitação e nomeação das diferenças revela-se também como demarcação de fronteiras (Louro, 2012).

Reforçamos o pensamento de Izquierdo (1998), Carloto e Gomes (2011) e Louro (2012), ao destacar as desigualdades entre elas, relativas ao gênero e à delimitação de espaços alicerçados no sexismo, em que a própria noção exclui as mulheres de maneira “culturalmente naturalizada”.

Em suma, o cenário exposto demonstra que a violência contra a mulher não é um fato isolado, mas sim o resultado de uma construção social e histórica. O patriarcado, o sexismo e a rígida divisão de papéis de gênero não são meros conceitos teóricos, mas sim forças ativas que moldam as relações e naturalizam a dominação masculina. Essa naturalização, em particular, é o que torna a violência tão insidiosa: ao ser vista como um subproduto “normal” de uma estrutura social, ela se torna mais difícil de ser percebida, contestada e, por fim, erradicada.

A transgeracionalidade da violência doméstica contra a mulher: uma análise de dados e relatos das participantes

Visto que o objetivo principal desse estudo centrou em compreender e analisar se as vulnerabilidades vivenciadas na infância por mulheres vítimas de violência doméstica podem se reproduzir transgeracionalmente, apresentamos um estudo sobre o preconceito de gênero realizado pela Organização das Nações Unidas (2023), intitulado de Índice de Normas Sociais de Gênero, que contou com a participação de mais de 80 países, abrangendo mais de 85% da população mundial. Os dados evidenciam que o preconceito de gênero não diminuiu desde a última década, por revelarem que 90% dos entrevistados têm algum tipo de preconceito contra as mulheres. Globalmente, 25% dos entrevistados acreditam que é justificável agredir a parceira e quase metade das pessoas entrevistadas acreditam que os homens são melhores como líderes políticos do que as mulheres. Duas em cada cinco pessoas ouvidas consideraram que os homens também se saem melhor como executivos (PNUD, 2023).

Em relação ao Brasil, o estudo analisou quatro dimensões: integridade física, educação, política e econômica. Segundo o levantamento, 84,5% dos brasileiros apresentam ao menos um tipo de preconceito contra as mulheres. A pior avaliação foi no quesito físico, com índice de preconceito superior a 75% em questões de violência e direito de decisão sobre ter filhos. Em relação à educação, pouco mais de 9% dos ouvidos avaliam que o estudo universitário é importante apenas para os homens. No que se refere à participação de mulheres na política, a pesquisa aponta que mais

de 39% dos entrevistados pensam que mulheres não desempenham essa função tal como os homens. Já em relação ao espaço público e à inserção no mercado de trabalho, 31% dos brasileiros consideram que homens têm mais direito às vagas de trabalho ou são melhores em cargos executivos. Tal pesquisa evidencia que, infelizmente, somente 15,5% dos brasileiros afirmam não ter preconceito contra as mulheres (PNUD, 2023).

Dessa forma, os estudos de gênero evidenciam que o preconceito e a discriminação podem servir de bases culturais para a prática da violência contra a mulher, manifestada, na contemporaneidade, com resquícios de uma prática ancorada em valores historicamente estruturados no patriarcado, na arbitrariedade e na completa submissão da mulher.

Diante do cenário exposto e dos motivos acima arrolados, destacamos a ausência de autonomia e a permanência das mulheres em relações abusivas que começam a ser repensadas com os movimentos feministas, que desempenharam papel crucial para a implantação do atendimento especializado às mulheres vitimizadas pela violência doméstica. Vejamos algumas falas das participantes, proferidas durante os grupos focais⁶ e que expressam temas que tencionamos analisar, inclusive um excerto de fala que intitula esse estudo:

[...] então, era um batendo no outro, se enfrentando direto. Eu fui criada num lugar de pancadaria, de gritaria. Eu morava com a minha mãe que era alcoólatra, meu padrasto era alcoólatra, meu padrasto era abusador da minha mãe, ele foi padrasto da minha mãe, aí a gente vivia um inferno, porque era muita ameaça sabe, que como eu fui crescendo e fui sabendo da história, a gente fica com medo (Camélia).

Até os 9 anos, antes da minha mãe falecer, era só briga dentro de casa. Minha mãe era muito doente, não conseguia trabalhar [...]. Eu já vi ele tentar abusar da minha outra irmã, e ele agredia a minha mãe também. E depois a minha irmã mais velha, que é irmã por parte de pai, sabe, ela também era agressiva comigo, eu sofri muita violência sabe, não foi boa a minha infância também (Orquídea).

[...] Aí nós tudo sentadinho no sofá, e ele começava a xingar nós, e falava “se vocês abrir a boca, vocês morre”. E ficava com o facão

6 O grupo focal foi utilizado enquanto técnica principal para a coleta de dados, com a realização de três reuniões de aproximadamente noventa minutos cada uma, na busca das informações por meio das interações e verbalizações grupais das participantes. Com vistas a preservar as identidades das participantes, foi proposto às mesmas que escolhessem um nome fictício na primeira reunião do grupo focal, emergindo a sugestão do uso de codinomes de flores, onde cada uma escolheu uma flor para sua identificação.

rodando e a mãe atrás de nós né, assim pra nós “não fala”, não abrir a boca, assim nós nunca xingou, nós nunca foi de abrir a boca (Rosa).

A narrativa de Camélia destaca que ela presenciou em sua infância as mais variadas violências, físicas, psicológicas, sexuais, além da evidente negligência, desproteção e desafeto. Corroboram com tais relatos Orquídea e Rosa, que também presenciaram/sofreram violências na infância e marcam, em suas falas, a superioridade das forças impostas pelo homem em relações de poder, com a demarcação de papéis sociais, o que nos remete ao modelo patriarcal.

Para bell hooks (2018), a dominação masculina indica a tentativa de conservação do poder pelo patriarcado, com a supremacia branca masculina inserida no sistema capitalista como referência de classe dominante privilegiada – o que identificamos nos relatos de Rosa, Camélia e Orquídea, que evidenciam a dominação do “pai de família” como figura absoluta, detentora do poder, que recorre inclusive à violência para manter sob seu domínio a “sua família”.

Retomamos a fala de Rosa, quando ela diz que, na infância, ela, seus irmãos e sua mãe eram ameaçados de morte com um facão, e que nunca foram de “abrir a boca”. Entendemos que o “não abrir a boca” não se trata da ausência de diálogo e sim da impossibilidade de discordância e questionamentos. Isso evidencia a dominação masculina por meio do cerceamento da liberdade – inclusive de expressão –, uma vez que o pátrio poder era exclusivo do homem, que detinha a liberdade de atribuir castigos corporais às esposas e aos filhos, sem que lhe fossem atribuídas sanções (Miranda, 2010). Compreendemos que os estereótipos socioculturais podem ser difundidos culturalmente e

[...] constituídos socialmente por meio dos costumes, da educação e os meios de comunicação tratam de criar e preservar estereótipos que reforçam a ideia de que o sexo masculino tem o poder de controlar os desejos, as opiniões e a liberdade de ir e vir das mulheres (Teles; Melo, 2002, p. 18).

Nas narrativas das participantes, há predominância de uma submissão perpetrada no modelo patriarcal em que prevalece o exercício de poder do homem sobre a mulher, com fins de submeter “[...] as mulheres a uma situação de dominação-exploração” (Silva, 1992, p. 28). Observamos esse processo em algumas das falas das participantes:

Eu já fui vítima de violência sexual de próprio irmão tentar me abusar. E quando eu peguei adolescência dos meus 15 anos, minhas irmãs me falava assim: “por que que você não oia pra nenhum rapaz? Por que

você não quer namorar? Você é sapatona?” Aí ela arrumou um cara, me obrigou a morar com ele sem eu gostar, tirou eu de dentro da casa dela (Orquídea).

Frente à fala de Orquídea, evidenciamos a naturalização da violência, na qual as diferenças são invisibilizadas, silenciadas e desrespeitadas. Diante de tantas violências, Orquídea ainda foi submetida a uma união estável aos quinze anos, mesmo contra a sua vontade. De acordo com a ONU (2023, n.p.), é caracterizado como casamento infantil a união formal ou informal em que pelo menos uma das partes tenha menos de 18 anos. Trata-se de um problema global, enraizado na desigualdade de gênero, pobreza, normas sociais subjacentes, insegurança e falta de educação, resultando em consequências devastadoras em todo o mundo (Girls Not Brides, 2023, n.p.).

Segundo pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023, n.p.), o Brasil ocupa o quarto lugar no mundo em casamentos infantis, atrás apenas da Índia, Bangladesh e Nigéria. No nosso país, excepcionalmente, é permitido o casamento de quem alcançou a idade núbil de 16 anos, desde que autorizado pelos pais (Brasil, 2019).

Compreendemos que o casamento infantil simboliza uma violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes enquanto pessoas em processo de desenvolvimento, aos quais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) impõe que sejam asseguradas “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990). O Brasil, enquanto signatário dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), apresenta como uma das metas “eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças” e “eliminar todas as formas de violência contra mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas” estipulando 2030 como prazo para a extinção do casamento infantil (ONU, 2023, n.p.).

Em outro relato, constatamos também que essas mulheres foram crianças desassistidas pelas legislações que deveriam proteger crianças e adolescentes, sendo negligenciadas pelo Estado, pela Família e pelas demais instâncias sociais das quais participaram, visto que seus direitos fundamentais não foram efetivados.

[...] a mãe era bem morena, sabe, e o pai é branco, aí nos saiu assim, mais crarin (clarinho), e quando os fio saía mais moreno, ele falava

que não era fio dele não. As que era (eram) mais branquinhas, era dele, aí comprava roupa, comprava brinco de ouro e nois (nós) só trabaia (trabalhava) na roça. A outra minha irmã tinha estudo e nós não, só trabaia(trabalhava) na roça, nois (nós) nunca estudou, depois de casada que eu comecei a ir pra escola né. Foi péssimo, nunca brinquei de boneca (Rosa).

Rosa e Orquídea nos incitam a refletir sobre as relações de classe, de gênero e de raça/etnia, remetendo-nos ao pensamento de Foucault (1997), para compreender que a subordinação das mulheres se materializa nas diversas formas sociais. A violência se efetiva de forma cíclica, com manifestações diversas, mas decorrentes de uma relação possessiva, marcada pelo controle, ofensas, limitação de direitos, ameaças, sobrecarga de papéis, omissão e desrespeito – que se evidencia quando a mãe de Rosa é posta em dúvida em relação à paternidade de seus filhos por eles não se “parecerem” fisicamente com o pai. Ainda sobre o contexto da infância das participantes identificamos por parte das figuras “paternas” situações de brigas, abandono e abusos:

Era muita briga, “revolve” [revólver] em casa, era tiro. [euforia no grupo] O pai ameaçava matar a mãe, porque na casa tinha dois revolve e ele pegava quando ele bebia, que aí ele ficava lembrando de falar que a mãe tinha namorado, aí ele catava o revolve [...]. Nós trabaia na roça e ele ficava no bar, ele chegava só bêbado e tinha vez que ia brigar com nós e pegava o facão, nós era em 7, ficava tudo sentadinho no sofázinho e ele rodando aquele facão (Rosa).

A minha infância não foi muito boa também não, porque com um ano e dez meses minha mãe me abandonou e eu fui criada pela minha madrinha. Aí meu padrinho tentou me molestar, só que não conseguiu, eu saí correndo. Aí eu casei com doze anos (Lírio).

Enquanto vítimas de violência, os relatos salientam a ausência de condições para que essas mulheres se posicionem diante das inúmeras violências sofridas, sendo muitas vezes necessário se submeter a outras situações violentas como forma de escapar da anterior – como no caso de Lírio, que narra ter se casado aos doze anos como uma alternativa possível para evadir-se da violência sofrida por parte do padrinho. Nesse contexto, Heleieth Saffioti (2004) destaca a necessidade da consciência de dominação, de as mulheres reconhecerem que sua posição é subalternizada e que a violência doméstica é parte das relações de dominação-exploração dentro da lógica do patriarcado (Saffioti, 2004).

Porém, nos cabe questionar se apenas a consciência da dominação é suficiente, visto que estamos cercados por uma violência social

contemporânea, caracterizada como um ato de excesso, baseado em relações de poder. Assim, os atos da violência se enquadram em uma rede de dominação, que incluem várias categorias e, dentre elas, a de gênero, foco da pesquisa. Contudo, a violência se estende à etnia, raça, faixa etária, dentre outras. Desta maneira, as narrativas evidenciam que as participantes são vítimas de uma violência social, entendida como um dispositivo de poder, que, por meio do uso da força e da coerção, produz dano social às relações, conforme anunciado por mais uma das participantes: “Meu avô também era assim também [também] com o facão, chegava e colocava a minha vó na parede como Jesus Cristo né, e dava por de par dos dedos” (Lírio da Paz).

Nesse mesmo sentido, podemos ressaltar a referência feita a respeito das vivências presenciadas por essas mulheres em “era só briga dentro de casa” (Orquídea) ou “E ele [pai] xingano [xingando], “sua biscate”, e empurrano [empurrando] [se referindo à mãe]” (Rosa); “Mesmo esfaqueado, ele ainda tentou matar ela” (Lírio da Paz).

De acordo com dados coletados, Camélia, Lírio, Rosa, Lírio da Paz e Orquídea sofreram ou vivenciaram situações de violência na infância, o que corresponde a 60% das participantes. Cada uma delas carrega consigo uma história de vida diferente e, em comum, uma infância marcada pela vivência de vulnerabilidades pessoais, sociais e financeiras. Butler (2003) discorre sobre a vulnerabilidade das pessoas e afirma que algumas vidas são mais vulneráveis que outras, porque há diferenças em relação à exposição ao perigo. É necessário compreender que a vulnerabilidade, em termos éticos, exige o reconhecimento da precariedade da vida – isto é, sua condição de dependência fundamental e de constante exposição ao perigo –, aspectos que podem ser identificados nos relatos das diferentes vulnerabilidades vivenciadas pelas participantes: “Eu saí de casa com 9 anos, desde muito cedo eu trabalhava na roça, ia um dia pra escola, faltava a semana inteira. Então eu não consegui concluir os estudos” (Camélia); “Eu trabalhei sempre na roça desde pequenininha, nunca brinquei de boneca nem nada, sempre na roça, não deixava nós sair de casa, e foi péssimo, tá? Minha vida boa está daqui pra frente, sabe, agora está às mil maravilhas” (Rosa).

As narrativas elucidam situações de vulnerabilidade que tornam pressupostos para a investigação teórica, visto que estão intrinsecamente relacionadas ao objeto de estudo: a violência contra a mulher. Camélia e

Rosa evidenciam a vulnerabilidade financeira e a ausência de condições para aquisição de itens básicos.

É nesta perspectiva que lutamos para o reconhecimento, desmistificação e não aceitação cultural da violência doméstica contra a mulher e todas as demais práxis culturais naturalizadas, que ferem os direitos humanos e que precisam ser combatidas e erradicadas. No que se refere à infância, defendemos que crianças são seres em desenvolvimento e construção social, que precisam ser ouvidas, respeitadas e educadas para além de conceitos que ferem os direitos humanos.

Nesse contexto, compreendemos que as vulnerabilidades vivenciadas pelas participantes da pesquisa estão relacionadas às situações nas quais estiveram expostas ao perigo ou risco. Para pensar em possibilidades concretas de superação, é necessário compreender o processo econômico, histórico, político, cultural e social que as permeia. De modo distinto, Girassol, Camélia, Hortência e Azaléia relataram não ter sofrido ou presenciado violências na infância, o que corresponde a 40% das participantes que apresentam boas recordações.

Nos relatos das “flores” que contribuíram com essa pesquisa, é fato que as histórias são singulares; no entanto, apresentam semelhanças – uma delas diz respeito à vulnerabilidade pessoal e social. Embora essa vulnerabilidade se materialize em diferentes contextos na vida das participantes, 100% das mulheres relataram, em suas infâncias, a hipossuficiência financeira dos genitores/responsáveis, o que resultou na necessidade do trabalho infantil. Chama-nos a atenção que, para as participantes, esse trabalho é “naturalizado”, pois durante as falas fica evidente que não se percebem nessa situação, tampouco questionam ou se consideram com direitos violados.

Santos e Lima (2013) corroboram para compreensão dessa naturalização ao destacar que existe um reflexo histórico e cultural na violência contra as mulheres, perpetrada em uma educação imperativa e repleta de punições, que acomete o desenvolvimento da identidade masculina gerando, assim, um modelo de comportamento que tende a ser repetido posteriormente nas relações conjugais.

Em consonância com os dados dessa pesquisa, identificamos que a violência familiar presenciada ou sofrida na infância por 60% das participantes pode corroborar para a desigualdade entre os gêneros por meio do uso da violência como padrão de conduta e submissão da mulher,

conforme destacam Saffioti (2001), hooks (2018), Zukoski e Coqueiro (2020), dentre outras.

Conclusões

Essa pesquisa, com sua abordagem interdisciplinar enraizada nos Estudos de Gênero e em uma análise histórica e social, buscou ir além da superfície da violência doméstica. Por meio de um movimento de reflexão, desconstrução e reconstrução, utilizamos dados empíricos para dar voz às experiências das participantes. Nosso objetivo central foi analisar a reprodução transgeracional da violência, investigando se as vulnerabilidades da infância se repetem nos relacionamentos adultos.

Os resultados, no entanto, revelaram algo ainda mais profundo: a violência não é apenas uma repetição de vivências vulneráveis. Ela é, na verdade, uma expressão brutal da desigualdade de gênero que se materializa na violação sistemática dos direitos humanos. As narrativas das participantes descrevem uma infância marcada por desproteção, desafeto e negligências, elementos que se conectam a uma masculinidade tóxica e a um sistema patriarcal que perpetua a violência.

As sessões de grupo focal foram essenciais para revelar a naturalização das desproteções sociais na infância dessas mulheres, incluindo além da violência, o trabalho, o casamento infantil e a vulnerabilidade econômica. Surpreendentemente, as violências não se limitam ao ambiente familiar, mas também se estendem a falhas estatais, em que agentes políticos, em vez de protegerem por meio de políticas públicas eficazes, tornam-se, por vezes, os próprios agressores. As diferenças de gênero são invisibilizadas, silenciadas e negligenciadas.

Diante de um cenário de normas sociais dominantes e relações de poder desiguais, é imperativo agir. Acreditamos que a solução para diminuir essas estatísticas alarmantes reside na efetiva educação em direitos humanos. A implementação de temas transversais relevantes pode incitar uma cultura de paz, respeito e igualdade entre os gêneros, fundamental para romper o ciclo da violência e garantir um futuro mais justo e seguro.

Referências

- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Lisboa Edições.
- BATISTA, I. Y. O. S.; FRANÇA, F. F. (2021). Subprograma Basta e a violência doméstica: ações socioeducativas realizadas no Programa Patronato do município de Campo Mourão-PR. **REVES - Revista Relações Sociais**, 4(3), 1-11.
- BRASIL (1990). **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.
- BUTLER, J. (2003). **Problemas de Gênero** - feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CAPLAN, S. (1990). **Using focus group methodology for ergonomic design**. *Ergonomics*, 33(5), 527-533.
- CARLOTO, C. M.; GOMES, A. G. (2011). **Geração de renda**: enfoque nas mulheres pobres e divisão sexual do trabalho. *Serviço Social e Sociedade*, 105, 131-145.
- FBSP (2023). Fórum Brasileiro de Segurança Pública: Violência contra a Mulher. **Recuperado de <https://forumseguranca.org.br/>**
- FOUCAULT, M. (1997). **Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GATTI, B. A. (2005). **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro.
- GIL, A. C. (2008). **Modos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas.
- GIRLS NOT BRIDES (2023). É o nosso ano para aprofundar conexões e acelerar ações coletivas e baseadas em evidências para acabar com o casamento infantil. **Recuperado de <https://www.girlsnotbrides.org/articles/2023-is-our-year-for-deepening-connections-and-accelerating-collective-evidence-based-action-to-end-child-marriage/>**

HOOKS, b. (2018). **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

IZQUIERDO, M. J. (1998). **El malestar en la desigualdad**. Madrid: Ediciones Cátedra.

LOURO, G. L. (2012). Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. En Louro, G. L.; Felipe, J.; Goellner, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade** – um debate contemporâneo na educação (pp. 41-52). Petrópolis: Vozes.

MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. (1994). **Beginning qualitative research**: a philosophic and practical guide. London: Falmer Press.

MESQUITA, S. E. (1983). **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense.

MIRANDA, Maria Bernadete. Homens e Mulheres: a autonomia conquistada. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**, v. 2, n. 1, 2011.

MONTEIRO, Fernanda Santos. O papel do psicólogo no atendimento às vítimas e autores de violência doméstica. Centro Universitário de Brasília - UniCEUB - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES - Curso de Psicologia. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2593/3/20820746.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MURARO, R. M. (1995). **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

NEV-USP (2023). Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. São Paulo. **Recuperado de** <https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>

ONU (2023). Organização das Nações Unidas Brasil. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Recuperado de <https://www.undp.org/pt/desenvolvimento-humano/publications/indice-de-normas-sociais-de-genero-2023-gsni>

PNUD (2023). **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil**. Recuperado de <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/indice-de-normas-sociais-de-genero-2023-gsni>

REGUANT, Dolores. La mujer no existe. BILBAO: Maite Canal, 1996, p. 20. In: SAU, Victoria. **Diccionario ideologicofeminista**, vol. III. Barcelona: Icaria, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, 16, 115-136.

SAFFIOTI, H. I. B. (2004). **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

SANTOS, A. C. B.; LIMA, V. L. A. (2013). O perfil do homem autor de violência cometida contra as mulheres na versão da mídia impressa Paroara: contribuições para a enfermagem. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento e diálogo social**, Natal, RN, Brasil. Recuperado de http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364938636_ARQUIVO_ARTIGOANPUH2013definitivo.pdf

SILVA, M. V. (1992). **Violência contra a mulher: quem mete a colher**. São Paulo: Cortez.

TELLES, Maria Amélia de; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

UNICEF. **Ending Child Marriage: A Profile of Progress**. Nova York, 2023. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/ending-child-marriage-a-profile-of-progress/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ZUKOSKI, A. M. S.; COQUEIRO, W. S. (2020). O fantasma da gaja denuncia: aspectos da violência contra a mulher em “Overbooking” (2016). **Revista Humanidades e Inovação**, 7(3), 214-224.



Eixo 7

**JUVENTUDE, NOVAS TECNOLOGIAS E
TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS**

ENTRE REDES E SABERES: JUVENTUDES DIGITAIS, INCLUSÃO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

Cleusa Inês Ziesmann¹

Resumo: Este capítulo discute as interações entre juventude, tecnologias digitais e trajetórias educativas no Ensino Superior contemporâneo. Analisa os impactos da cultura digital nas formas de aprender, nas múltiplas trajetórias formativas e nas práticas pedagógicas emergentes que dialogam com as linguagens juvenis e ampliam as possibilidades de inclusão e inovação. A reflexão evidencia que os jovens universitários vivenciam experiências híbridas de aprendizagem, atravessadas por conectividade, diversidade cultural e novas demandas educacionais. Sustenta-se que as instituições de Ensino Superior precisam se abrir para práticas pedagógicas mais colaborativas, inclusivas e alinhadas à cultura digital, valorizando a autonomia dos estudantes e promovendo equidade no acesso às tecnologias.

Palavras-chave: Juventude; Cultura digital; Ensino Superior; Práticas pedagógicas; Inclusão.

Introdução

Nas últimas décadas, a presença das tecnologias digitais transformou profundamente as formas de comunicação, de organização do trabalho e de acesso à informação, gerando novos modos de aprender, ensinar e interagir socialmente. A emergência de redes sociais digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e dispositivos móveis produziu um ecossistema comunicacional marcado pela velocidade,

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) no Campus Erechim/RS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7114-5432>. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

pela convergência midiática e pela interatividade. Nesse cenário, as práticas de ensino tradicionais, estruturadas na lógica transmissiva e centradas no professor, passam a ser tensionadas por demandas de maior participação, colaboração e autoria por parte dos estudantes.

Essa transformação é especialmente perceptível entre as juventudes, que crescem conectadas, habituadas a navegar por múltiplas plataformas, a consumir e produzir conteúdos digitais e a interagir em rede de maneira constante e instantânea. Mais do que usuárias, as novas gerações são agentes ativos na criação de linguagens, narrativas e repertórios culturais mediados pelas tecnologias, construindo formas próprias de sociabilidade e aprendizagem (Castells, 2017).

Quando chegam ao Ensino Superior, esses sujeitos trazem consigo identidades híbridas, marcadas pela multiplicidade de experiências adquiridas tanto em espaços formais de escolarização quanto em ambientes informais, como comunidades online, cursos livres, tutoriais e redes colaborativas. Suas expectativas em relação ao processo educativo estão associadas a metodologias dinâmicas, flexíveis e interativas, que façam sentido frente à cultura digital. Essas expectativas desafiam as universidades a repensarem seus currículos, práticas de ensino e estratégias avaliativas, de modo a torná-los mais abertos, inclusivos e alinhados com as demandas contemporâneas (Santos, 2018; Kenski, 2019).

A relação entre juventude e tecnologias digitais revela ainda uma dimensão sociopolítica, pois a inclusão ou exclusão digital reflete desigualdades históricas de acesso a recursos materiais, formação crítica e conectividade. O contexto de hiperconectividade não é homogêneo: muitos jovens ainda enfrentam barreiras econômicas, geográficas e culturais que limitam a apropriação plena das tecnologias e o engajamento em trajetórias educativas equitativas (UNESCO, 2023). Isso evidencia que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante inclusão, sendo necessário o desenvolvimento de políticas públicas, estratégias pedagógicas e práticas de letramento digital crítico.

Diante desse panorama, torna-se indispensável compreender que as juventudes contemporâneas não podem ser reduzidas a categorias fixas ou homogêneas. Seus percursos formativos são marcados por fluidez, descontinuidades e pela valorização de saberes construídos em diferentes contextos de vida, mediadas por múltiplas linguagens e culturas. O Ensino Superior, nesse sentido, deve reconhecer essa diversidade e ampliar

as condições para que as tecnologias digitais contribuam para práticas pedagógicas democráticas, participativas e inovadoras.

Assim, este capítulo busca refletir sobre os impactos da cultura digital nas trajetórias formativas das juventudes e discutir como o Ensino Superior pode se reinventar para responder aos desafios e possibilidades do mundo conectado. Para isso, analisa-se a relação entre juventude e cultura digital, examinam-se as múltiplas trajetórias educativas na era digital e destacam-se práticas pedagógicas emergentes que favorecem a inclusão e a inovação no Ensino Superior.

Juventude e cultura digital

A juventude é um conceito que ultrapassa a faixa etária e se configura como uma categoria social e cultural, marcada por transformações históricas e contextuais. Não se trata apenas de uma fase biológica da vida, mas de uma condição socialmente construída, que reflete modos específicos de inserção no mundo e de participação nos espaços sociais e culturais.

No início do século XXI, as juventudes experimentam novas formas de pertencimento, comunicação e construção identitária mediadas por tecnologias digitais. Essas mudanças são atravessadas pelo que Castells (2017, p. 24) denomina de “sociedade em rede”, caracterizada pela “capacidade de as redes digitais conectarem, em tempo real, todos os tipos de atividades humanas, transformando profundamente as relações sociais, econômicas e culturais”. Para muitos jovens, a experiência digital não é periférica ou complementar, mas constitutiva: ela define modos de aprender, de socializar e de intervir no mundo.

Para Abramo (1977) a cultura digital cria, assim, novas formas de engajamento juvenil, nas quais a autoria e a participação em redes colaborativas ganham destaque. Kenski (2019, p. 43), destaca que “as tecnologias digitais não apenas oferecem instrumentos para ensinar e aprender, mas modificam as próprias práticas culturais e os modos de construção do conhecimento”. Isso significa que a educação formal, especialmente no Ensino Superior, precisa reconhecer que os estudantes chegam às instituições carregando vivências digitais que moldam seus repertórios cognitivos, comunicativos e sociais.

O termo “nativos digitais” foi popularizado por Prensky (2001) para designar as gerações que cresceram imersas em tecnologias digitais,

tendo familiaridade e fluência no uso de recursos tecnológicos desde cedo. Embora o conceito seja alvo de críticas por supor homogeneidade entre jovens, ele evidencia que as novas gerações demonstram maior habilidade e confiança ao lidar com ambientes digitais, o que influencia diretamente suas expectativas em relação à escola e à universidade.

Esses sujeitos esperam interatividade, autonomia e experiências de aprendizagem mais significativas e colaborativas, alinhadas ao ritmo acelerado das mudanças culturais. Tal cenário demanda práticas pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e a integração de diferentes mídias e linguagens, aproximando a educação superior das vivências digitais cotidianas da juventude.

Trajetórias educativas na Era Digital

As trajetórias formativas das juventudes contemporâneas não seguem percursos lineares, cumulativos ou homogêneos. Elas são marcadas por interrupções, retomadas e articulações entre experiências adquiridas em diferentes espaços de socialização. A educação formal, antes entendida como eixo central do processo de aprendizagem, hoje dialoga — ou precisa dialogar — com experiências construídas em ambientes não formais e informais, como cursos online, plataformas de microcertificações, comunidades de aprendizagem em redes sociais, fóruns digitais, vídeos tutoriais e outros recursos que se popularizam na cultura digital.

Segundo Kenski (2019, p. 43), “as tecnologias digitais não apenas oferecem instrumentos para ensinar e aprender, mas modificam as próprias práticas culturais e os modos de construção do conhecimento”. Isso implica que a aprendizagem não se restringe a um tempo e espaço escolar predeterminado, mas se expande para múltiplos ambientes mediados por tecnologias.

A autora reforça que a tecnologia rompe as fronteiras espaço-temporais da aprendizagem escolarizada, tornando o ato de aprender um processo contínuo, dinâmico e aberto. Essa nova configuração de trajetórias demanda que o Ensino Superior reconheça e valorize saberes produzidos fora da sala de aula tradicional, legitimando percursos de aprendizagem autônomos, colaborativos e frequentemente não certificados pelas instituições.

Essa multiplicidade de trajetórias, além de democratizar o acesso a diferentes formas de conhecimento, evidencia um deslocamento do

papel do estudante — que deixa de ser mero receptor de conteúdos para tornar-se sujeito ativo do processo educativo. Esse protagonismo juvenil ganha centralidade, pois a cultura digital estimula práticas de autoria, de compartilhamento de experiências e de participação em redes colaborativas.

Nesse sentido, Castells (2017, p. 26) observa que “as redes digitais criaram um novo espaço público, interativo e global, em que cada indivíduo pode ser ao mesmo tempo receptor e produtor de informações e significados”. No contexto educacional, esse ambiente favorece que jovens assumam papéis de criadores de conteúdos, mediadores de saberes e agentes de transformação cultural.

A valorização dessas trajetórias exige, portanto, que o Ensino Superior desenvolva políticas institucionais e currículos flexíveis, capazes de reconhecer as aprendizagens que ocorrem nos espaços híbridos e digitais. Tal postura não apenas amplia as possibilidades de inclusão, como também legitima práticas pedagógicas que dialogam com as formas contemporâneas de aprender, marcadas pela interatividade e pela conectividade.

Práticas pedagógicas emergentes no Ensino Superior

A presença de juventudes conectadas no Ensino Superior impulsiona mudanças significativas nas metodologias de ensino, revelando a necessidade de revisão de paradigmas tradicionais baseados na transmissão unidirecional do conhecimento. Como observa Moran (2018, p. 17), “não basta adicionar tecnologia ao ensino tradicional: é necessário reinventar metodologias, espaços e tempos para construir experiências de aprendizagem mais significativas”. Essa afirmação sublinha que a simples adoção de recursos digitais como complemento não transforma o processo pedagógico; é imprescindível repensar a mediação educativa, integrando estratégias que dialoguem com a cultura digital e com os repertórios multimodais das juventudes.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas emergentes incorporam tanto inovação tecnológica quanto renovação didática, buscando aproximar a universidade das dinâmicas socioculturais contemporâneas. Entre as práticas que se destacam, incluem-se:

- Metodologias ativas: a aprendizagem baseada em projetos (PBL), a sala de aula invertida (flipped classroom), a aprendizagem

baseada em problemas e a gamificação, que deslocam o estudante da posição passiva de receptor de informações para protagonista do processo formativo. Bacich e Moran (2018) destacam que tais metodologias “favorecem a autonomia, a autoria e a construção coletiva do conhecimento”, além de promoverem maior engajamento e senso de pertencimento às atividades acadêmicas.

- Educação híbrida: a integração entre atividades presenciais e online amplia a flexibilidade curricular e cria ecossistemas de aprendizagem que extrapolam os limites físicos da sala de aula. Essa modalidade possibilita que o estudante transite entre diferentes tempos e espaços de estudo, favorecendo a personalização da aprendizagem e a construção de itinerários formativos mais alinhados às suas necessidades.
- Recursos multimodais e interativos: o uso de *podcasts*, vídeos de curta duração, infográficos, fóruns digitais, plataformas gamificadas e redes sociais acadêmicas configura ambientes nos quais os estudantes podem produzir, compartilhar e remixar conteúdos. Essas linguagens dialogam com as práticas culturais juvenis e potencializam a aprendizagem colaborativa e significativa.
- Práticas inclusivas e tecnologias assistivas: iniciativas como a utilização de plataformas acessíveis, legendagem de vídeos, leitores de tela, tradutores automáticos de Libras, audiodescrição e softwares de comunicação alternativa são fundamentais para garantir equidade no acesso ao conhecimento. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforça a obrigatoriedade da acessibilidade comunicacional e pedagógica, evidenciando que a inclusão é uma dimensão indissociável da inovação.

Além disso, é importante destacar experiências implementadas por instituições brasileiras que exemplificam o potencial dessas práticas: a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) desenvolve projetos de gamificação em disciplinas de saúde; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) investe em laboratórios de metodologias ativas para cursos de licenciatura; e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) explora *podcasts* e narrativas digitais como estratégias para democratizar conteúdos em diversas áreas do conhecimento.

Essas práticas contribuem para aproximar o Ensino Superior das experiências cotidianas dos jovens, rompendo barreiras entre o saber acadêmico e os saberes construídos em rede, e ampliam as oportunidades de inclusão e equidade. Para que essas inovações se consolidem, entretanto, é necessário investimento em formação continuada de docentes, infraestrutura tecnológica acessível e políticas institucionais que favoreçam a experimentação metodológica. Como argumenta Kenski (2021, p. 55), “as tecnologias educacionais só produzem impactos significativos quando integradas a projetos pedagógicos que repensam papéis, estratégias e objetivos do ensino”.

Assim, Abramo, Branco (2005) enfatizam que as práticas pedagógicas emergentes não devem ser vistas como tendências passageiras ou modismos tecnológicos, mas como respostas necessárias a uma cultura digital que redefine as formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento.

Inclusão digital: avanços e desafios

O potencial inovador das tecnologias digitais convive com o risco da ampliação de desigualdades históricas. A promessa de democratização do conhecimento, defendida por diversos estudiosos, encontra limites concretos na persistente exclusão digital que atinge estudantes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis, especialmente em países marcados por desigualdades estruturais como o Brasil.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023), cerca de 244 milhões de crianças e jovens em idade escolar ainda não têm acesso pleno à internet de qualidade no mundo, o que compromete a equidade no ensino mediado por tecnologias. No Brasil, dados do Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2023)² apontam que aproximadamente 30% dos domicílios de baixa renda continuam sem acesso fixo à banda larga, revelando uma lacuna significativa para a inclusão digital na educação superior.

Essas desigualdades se refletem diretamente na permanência e no desempenho acadêmico. Estudantes com acesso limitado à internet ou que dependem exclusivamente de dispositivos móveis muitas vezes enfrentam

2 Nesse link encontra-se os dados do Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2023) https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20240826110955/resumo_executivo_tic_domicilios_2023.pdf

dificuldades para acompanhar atividades síncronas, realizar pesquisas e participar de fóruns colaborativos. Como alerta Kenski (2021, p. 62), “a inclusão digital não se reduz à oferta de equipamentos ou redes; implica a formação para o uso crítico e produtivo das tecnologias”, evidenciando a necessidade de políticas que contemplem tanto infraestrutura quanto capacitação.

Nesse contexto, o Ensino Superior precisa assumir um papel estratégico na promoção de políticas institucionais de inclusão digital, que ultrapassem ações pontuais de distribuição de equipamentos. Algumas iniciativas relevantes no cenário brasileiro incluem:

- Programas de empréstimo de notebooks e tablets: implementados por universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante e após a pandemia de COVID-19, garantindo condições mínimas de acesso às aulas online e atividades acadêmicas.
- Expansão de redes Wi-Fi acadêmicas: universidades como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ampliaram a conectividade gratuita em campi, bibliotecas comunitárias e espaços públicos próximos.
- Criação de laboratórios makers e espaços de coworking universitários: exemplos como o InovaLab (USP) e o FabLab (UFRGS) oferecem acesso a tecnologias, softwares e formação em competências digitais.
- Programas de letramento digital e segurança de dados: cursos e oficinas promovidos por instituições como a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) auxiliam estudantes no uso seguro e crítico das plataformas educacionais.

Entretanto, a inclusão digital envolve também questões éticas e políticas. Emergentes dilemas ligados à privacidade, ao uso de algoritmos, à coleta e ao tratamento de dados sensíveis de estudantes exigem uma atuação institucional atenta à proteção de direitos. Como sublinha Pariser (2011), os algoritmos tendem a criar “bolhas de filtro” que podem limitar o acesso a informações diversas, tornando imperativo educar para o uso consciente das tecnologias.

Além da infraestrutura e da ética digital, é preciso considerar que o acesso desigual a competências informacionais — o chamado letramento digital — reforça barreiras simbólicas que afetam a participação ativa dos jovens nas culturas digitais acadêmicas. Nesse sentido, a universidade deve se posicionar não apenas como promotora do acesso técnico, mas também como espaço de formação crítica para a cidadania digital.

Essa perspectiva dialoga com Freire (1996, p. 38), ao lembrar que “a educação deve ser prática de liberdade, permitindo que os sujeitos leiam criticamente o mundo”. No caso das tecnologias digitais, trata-se de desenvolver nos estudantes habilidades de análise crítica das mídias, das plataformas e de seus impactos sociais, de modo a ampliar sua autonomia e participação democrática.

Portanto, a inclusão digital no Ensino Superior não pode ser reduzida à dimensão tecnológica: ela é um direito educacional que demanda políticas públicas articuladas, investimento em infraestrutura, formação de docentes e discentes, e um compromisso institucional com a ética e a equidade. Garantir conectividade, acesso a dispositivos e letramento digital crítico é fundamental para que as tecnologias digitais cumpram seu potencial de reduzir desigualdades, e não de aprofundá-las.

Considerações finais

Refletir sobre juventude, cultura digital e trajetórias educativas implica reconhecer que as transformações tecnológicas reconfiguram profundamente a experiência de ser estudante universitário. Os jovens contemporâneos chegam às instituições de Ensino Superior com repertórios culturais, linguagens multimodais e práticas digitais que desafiam modelos tradicionais de ensino e exigem novas formas de mediação pedagógica. Compreender essas dinâmicas é essencial para que as universidades possam desenhar práticas educativas que sejam inclusivas, interativas e conectadas às demandas sociais contemporâneas.

A inovação pedagógica no contexto universitário não se limita à mera inserção de ferramentas digitais, mas envolve repensar metodologias, ambientes de aprendizagem e relações entre docentes e estudantes. É necessário investir na formação continuada de professores para o uso crítico e estratégico das tecnologias, de modo que elas potencializem aprendizagens significativas, promovam a colaboração e estimulem o protagonismo estudantil. Ao mesmo tempo, políticas públicas que

ampliem o acesso à conectividade e aos dispositivos tecnológicos são indispensáveis para reduzir desigualdades históricas e garantir que todos os estudantes possam usufruir das oportunidades oferecidas pelas novas modalidades de ensino.

Quando utilizadas de forma intencional e crítica, as tecnologias digitais têm o potencial de ampliar trajetórias educativas inovadoras, reconhecendo e valorizando saberes construídos fora da sala de aula tradicional. Além disso, contribuem para práticas pedagógicas inclusivas, que atendem às diferentes necessidades de estudantes, incluindo aqueles que enfrentam barreiras socioeconômicas ou de acessibilidade. Assim, fortalecem-se não apenas as aprendizagens acadêmicas, mas também a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos em uma sociedade em rede, capaz de interagir de forma ética e responsável nos múltiplos ambientes digitais.

Por fim, a integração de cultura digital, trajetórias educativas diversificadas e práticas pedagógicas emergentes representa uma oportunidade estratégica para que o Ensino Superior se transforme em um espaço mais democrático, inovador e comprometido com a equidade. Reconhecer a centralidade da juventude e das tecnologias digitais no processo de aprendizagem é, portanto, um passo fundamental para construir universidades que dialoguem com a complexidade do século XXI, promovendo conhecimento, inclusão e cidadania digital de forma articulada e sustentável.

Referências

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (org.). *Juventude e contemporaneidade*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, 1997.

ABRAMO, Helena. e BRANCO, P. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2023**. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://www.cgi.br/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente: o futuro da educação a distância**. Campinas: Papirus, 2019.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/>. Acesso em: 2 out. 2025.

Realização



Apoio



Patrocínio



ISBN 978-656135170-6

