

Volume 6 • Nº 01



REVISTA CIENTÍFICA
educamais

ISSN: 2763-6046

Revista Científica





Revista Educamais

Revista Científica

V6 - nº 01 • Janeiro / Junho | 2026

ISSN: 2763-6046

Editada em Junho de 2026.

Última edição em novembro de 2025.

Publicada em Junho de 2026.

Indexada em: OpenAIRE.



FICHA CATALOGRÁFICA

F143

Revista Educamais - Revista Científica.

– Vol. 6, n. 01 (2026) – São Paulo: Faculdade Educamais, 2021 – Anual

1. Educamais – Periódico II. Brasil, Faculdade Educamais.

CDU 001.891

CDD 001.42

Rua conde do Pinhal, 78, - Centro, São Paulo - SP, 01501-060

<https://www.faculdadeeducamais.edu.br/>



FACULDADE EDUCAMAI

Nelson Boni
Diretor Executivo

Maria aparecida Campos da Silva
Coordenação Acadêmica



2025 Revista Educamais – Revista Científica

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Equipe técnica

Editor Executivo – Chefe

Carlos Eduardo da Rocha Santos.

Conselho Editorial

Carolina Fátima da Silva

Luiz Eduardo de Toledo Coelho

Márcia Marisa Corrêa

Marcos Túlio de Souza Bandeira

Mauro Passetti

Comitê de Científico

Carlos Eduardo da Rocha Santos

Gilberto Figueiredo Vassolle

Mauro Mashashiro Tokura

Paulo Cesar Pereira

Rodrigo Alves Da Silva

Rogério Sarkis da Costa

Gerente da Revista

Edilson Teles Gomes Junior

Direção de Arte, Diagramação e Capa

João Guedes

Suporte Técnico

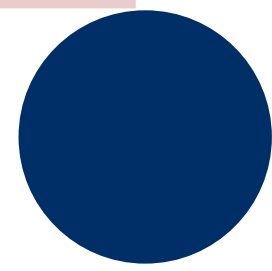
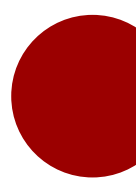
Edilson Teles Gomes Junior

Coordenação de Revisão Ortográfica

Telma Santos

Normalização de referências

Edilson Teles Gomes Junior

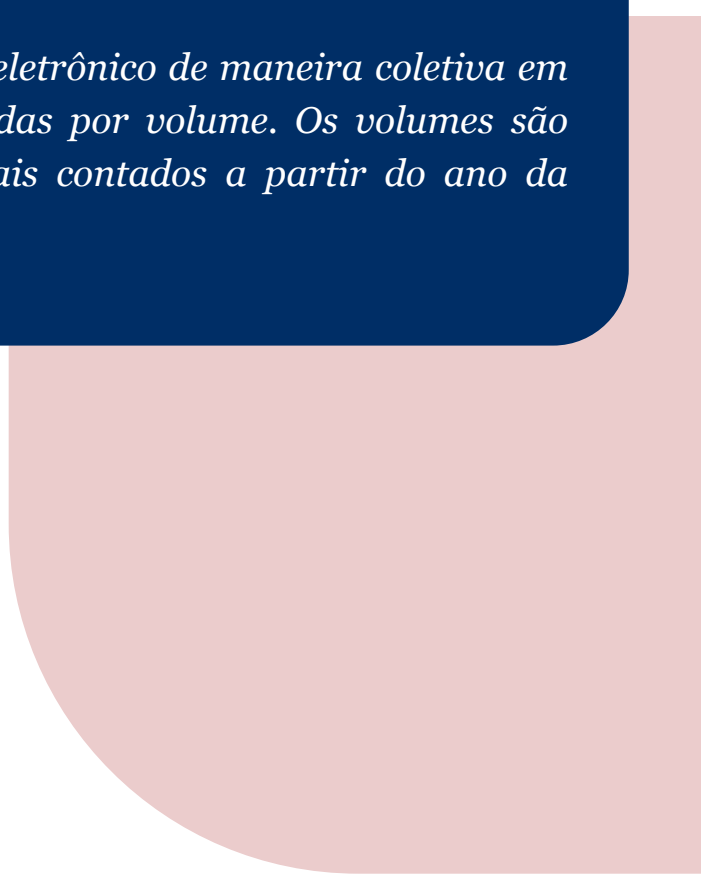




Apresentação

Criada no ano de 2021, a Revista Educamais é uma revista científica da Grupo Educamais. Seu objetivo reside na divulgação de pesquisas científicas nas áreas de negócios e educação. Para tanto, publica trabalhos científicos inéditos de cunho teórico e empírico.

Seus artigos são publicados por meio eletrônico de maneira coletiva em edições semestrais, que são identificadas por volume. Os volumes são contabilizados por números sequenciais contados a partir do ano da fundação da revista.



Sumário

Table of Contents

Vivências de Estágio na Rede Municipal de São Paulo: Práticas de Alfabetização nos Anos Iniciais e Gestão Escolar na Educação Infantil / <i>Internship Experiences in the São Paulo Municipal School System: Literacy Practices in the Early Years and School Management in Early Childhood Education</i>	7
Ensinar e Aprender no Século XXI: Tendências Pedagógicas para Profissionais do Futuro / <i>Teaching and Learning in the 21st Century: Pedagogical Trends for Professionals of the Future</i>	26
Liderança e Inteligência Emocional: Estratégias Para um Desenvolvimento Organizacional Sustentável / <i>Leadership and Emotional Intelligence: Strategies for Sustainable Organizational Development</i>	41
Inteligência Artificial Generativa e Educação: Uma Análise Crítica a Partir de Entrevista com uma Inteligência Artificial / <i>Generative Artificial Intelligence and Education: A Critical Analysis Based on an Interview with an Artificial Intelligence</i>	54
A Ineficiência do Estado de Direito na Promoção da Ascensão Social da População Negra: o Estado de Coisas Inconstitucional por Descumprimento de Preceito Fundamental / <i>The Inefficiency of the Rule of Law in Promoting the Social Advancement of the Black Population: The Unconstitutional State of Affairs Arising from Non-Compliance with a Fundamental Precept</i>	72
Educação Brasileira: Rompimento de Barreiras para um Processo de Transformação / <i>Brazilian Education: Breaking Down Barriers for a Process of Transformation</i>	88
A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Formação do Pedagogo: Impactos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental / <i>The National Common Curricular Base (BNCC) and the Training of Educators: Impacts on Early Childhood Education and Elementary Education</i>	105



Vivências de Estágio na Rede Municipal de São Paulo: Práticas de Alfabetização nos Anos Iniciais e Gestão Escolar na Educação Infantil / *Internship Experiences in the São Paulo Municipal School System: Literacy Practices in the Early Years and School Management in Early Childhood Education*

DOI

Ana Maria Cavalcante Domingos¹

Carlos Eduardo Rocha dos Santos²

Resumo:

Este artigo apresenta um relato de experiência de caráter descritivo e reflexivo, elaborado a partir das vivências nos Estágios Supervisionados II e III do curso de Licenciatura em Pedagogia, realizados nos anos de 2024 e 2025, respectivamente, em 2 (duas) instituições educacionais diferentes da cidade de São Paulo: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cidade de Osaka, no 1º ano do Ensino Fundamental I, e o Centro de Educação Infantil (CEI) Cia dos Sonhos VII, em estágio de gestão. O objetivo é analisar as práticas pedagógicas observadas nos anos iniciais da escolaridade e os processos administrativos e organizacionais na gestão de uma unidade de educação infantil, evidenciando como essas experiências contribuíram para a compreensão do trabalho docente e da gestão escolar. A metodologia baseou-se em observação direta, análise de documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Formação, participação em reuniões escolares e registros sistemáticos em diário de campo. Os resultados apontam, nos anos iniciais, para um cotidiano pedagógico fortemente ancorado em livros didáticos e folhas impressas, com esforços de alfabetização e atividades lúdicas, mas também com desafios como o absenteísmo e dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Na gestão do CEI, destacam-se a organização burocrática, o cuidado com a documentação, o diálogo com as famílias e a articulação com políticas públicas (como concessão de bolsas CEBAS - Concessão de Bolsas de Estudo e Assistência Social e campanhas de vacinação), revelando a complexidade do trabalho administrativo. Conclui-se que a vivência articulada entre sala de aula e gestão amplia a visão da futura pedagoga sobre a escola como organização complexa, evidenciando a necessidade de integração entre práticas pedagógicas, participação familiar e gestão democrática.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Escolar; Educação Infantil; Relato de Experiência.

1 Graduanda em Pedagogia – Faculdade EducaMais - Email: ana_cavalcante87@yahoo.com

2 Doutor em Educação. Docente da Faculdade EducaMais - Email: carlaosantos25@gmail.com



Abstract:

This article presents a descriptive and reflective account of experiences, based on the experiences during Supervised Internships II and III of the Bachelor's Degree in Pedagogy, carried out in 2024 and 2025, respectively, in two (2) different educational institutions in the city of São Paulo: the Municipal Elementary School (EMEF) Cidade de Osaka, in the 1st year of Elementary School I, and the Early Childhood Education Center (CEI) Cia dos Sonhos VII, in the management stage. The objective is to evaluate the pedagogical practices observed in the initial years of schooling and the administrative and organizational processes in the management of an early childhood education unit, highlighting how these experiences developed for the understanding of teaching work and school management. The methodology is based on direct observation, analysis of institutional documents, such as the Political-Pedagogical Project and Training Plan, participation in school meetings, and systematic records in a field diary. The results indicate that, in the early years, the daily pedagogical routine is strongly anchored in textbooks and printed worksheets, with literacy exercises and playful activities, but also with challenges such as absenteeism and learning difficulties among some students. In the management of the Early Childhood Education Center (CEI), the bureaucratic organization, the care with documentation, the dialogue with families, and the articulation with public policies (such as the granting of CEBAS scholarships and vaccination campaigns) stand out, revealing the complexity of the administrative work. It is concluded that the articulated experience between the classroom and management broadens the future educator's vision of the school as a complex organization, highlighting the need for integration between pedagogical practices, family participation, and democratic management.

Keywords: Supervised Internship; Early Years of Elementary Education; School Management; Early Childhood Education; Experience Report.



1 Introdução

A formação inicial em pedagogia, no contexto brasileiro, vem sendo desafiada a articular de forma mais consistente os conhecimentos teóricos produzidos na universidade e as práticas que se desenvolvem cotidianamente nas escolas de educação básica. Os estágios supervisionados, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil, 2015), assumem papel central nesse processo, na medida em que possibilitam ao licenciando conhecer a escola “*por dentro*”, compreender sua organização e experimentar, ainda que de forma acompanhada, o exercício profissional. Nesse cenário, vivenciar estágios tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto na gestão de uma instituição de Educação Infantil torna-se uma oportunidade privilegiada para problematizar as diferentes dimensões do trabalho pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) atribuem à escola a responsabilidade de garantir o direito à educação de qualidade, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todas as crianças, o que implica conceber o trabalho docente e a gestão escolar como práticas indissociáveis.

Libâneo (2012) destaca que a escola é uma organização complexa, onde se entrelaçam dimensões pedagógicas, administrativas e políticas, exigindo de seus profissionais competência técnica, compromisso ético e a capacidade de tomar decisões em contextos marcados por desigualdades sociais. Nessa perspectiva, compreender o cotidiano de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e, simultaneamente, o funcionamento administrativo-pedagógico de um Centro de Educação Infantil (“CEI”) permite ao futuro pedagogo situar-se nesse espaço de tensão entre prescrição legal, projeto pedagógico e práticas concretas.

A realização de estágios em contextos distintos: uma escola municipal de Ensino Fundamental e um CEI conveniado à rede pública, justifica-se por favorecer uma visão menos fragmentada sobre o que significa “*trabalhar na escola*”. Ao acompanhar uma turma de alfabetização, o licenciando entra em contato direto com as rotinas de planejamento, ensino, avaliação e gestão da sala de aula. Ao inserir-se na gestão de um CEI, o licenciando passa a perceber a centralidade de processos como matrícula, organização de prontuários, uso de sistemas informatizados, elaboração de Projeto Político-Pedagógico (“PPP”) e diálogo com as famílias. Essa amplitude de experiências contribui para deslocar a ideia de que o pedagogo atua apenas “*em sala*”, evidenciando que a garantia do direito à educação envolve também decisões e ações que se dão nos bastidores da gestão escolar.

No campo da formação docente, o estágio supervisionado é compreendido como um eixo articulador entre a teoria estudada e a prática profissional em construção. Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio não deve ser reduzido a um momento de aplicação de técnicas, mas configurado como espaço de reflexão crítica sobre a realidade escolar, no qual o estudante observa, analisa e problematiza as práticas que presencia. Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, destaca que estes são plurais e se constroem na interseção entre saberes da formação, saberes disciplinares e saberes da experiência, sendo o estágio um





momento privilegiado para que o futuro professor confronte tais saberes com as condições efetivas de trabalho nas escolas públicas brasileiras.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º (primeiro) ano, a centralidade do processo de alfabetização e letramento torna o estágio ainda mais significativo. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental implica em mudanças nas rotinas, nas expectativas em relação às crianças e nas formas de organização do ensino, o que pode gerar inseguranças, dificuldades de aprendizagem e desafios para o professor. A observação sistemática desse cotidiano, com suas atividades de leitura, escrita, matemática, projetos e momentos lúdicos, permite analisar como a escola organiza o tempo, o espaço e os recursos para apoiar as crianças nesse processo, bem como identificar obstáculos relacionados a ausências frequentes, heterogeneidade de ritmos de aprendizagem e necessidades de acompanhamento mais individualizado.

Ao mesmo tempo, a inserção na gestão de um CEI possibilita compreender a escola como instituição que, para além da sala de aula, se estrutura a partir de um conjunto de documentos, normas e práticas de organização. Lück (2009) enfatiza que a gestão escolar, entendida na perspectiva democrática, envolve processos de planejamento, acompanhamento e avaliação que devem ser construídos coletivamente, com vistas à qualidade social da educação. A leitura e discussão do PPP, o estudo do Plano de Formação, a organização de prontuários, o uso do sistema Escola On-line (*"EOL"*) e o atendimento às famílias revelam, na prática, como a gestão articula políticas públicas, exigências burocráticas e demandas da comunidade local.

Nessa articulação entre sala de aula e gestão emergem tensões que ajudam a configurar a problemática deste estudo: de um lado, professores dos anos iniciais lidam com turmas heterogêneas, enfrentam dificuldades de aprendizagem de alguns alunos e convivem com índices de absenteísmo que comprometem a continuidade do trabalho pedagógico; de outro, os gestores de CEIs precisam responder às exigências da rede, organizar documentação, acompanhar processos de matrícula e frequência e, ao mesmo tempo, garantir condições para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. Surge, então, a questão orientadora deste relato: em que medida as experiências de estágio nos anos iniciais do Ensino e na gestão de um CEI contribuem para a compreensão da escola como espaço de articulação entre ensino, cuidado e administração, e quais desafios se colocam para a formação da pedagoga nesse contexto?

Assumir essa problemática implica compreender o estágio como tempo de reflexão e de construção de identidade profissional. Freire (1996) lembra que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e que não há docência sem discência, ou seja, o professor está sempre em processo de aprender com e na prática. Ao observar e participar das rotinas da EMEF e do CEI, a estagiária é chamada a analisar o sentido das atividades propostas, a qualidade das interações com as crianças e com as famílias, e o modo como as decisões de gestão impactam o cotidiano pedagógico, interrogando-se sobre os caminhos possíveis para uma escola mais democrática e comprometida com o direito de todos à educação.





Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar e compartilhar as vivências de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão de um CEI na rede pública de São Paulo, evidenciando como essas experiências contribuem para a formação da pedagoga e para a compreensão da escola como organização complexa. Especificamente, busca-se: (i) descrever o contexto institucional e a organização pedagógica da turma de 1º (primeiro) ano e da gestão do CEI acompanhados; (ii) relatar as principais práticas pedagógicas e administrativas observadas, apontando avanços e desafios percebidos; e (iii) refletir criticamente sobre como essas vivências tensionam concepções de docência, gestão e participação na escola básica, à luz da literatura educacional contemporânea.

Além desta introdução, o artigo apresenta a metodologia adotada, fundamentada na observação direta, análise documental e registros em diário de campo. Em seguida, discute os principais resultados a partir de 2 (dois) eixos: anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão em CEI, destacando as percepções e aprendizados construídos ao longo do estágio. Finalizamos com a apresentação das reflexões finais que sintetizam as contribuições da experiência para a formação docente em pedagogia e apontam possibilidades de aprofundamento em futuras práticas profissionais e pesquisas na área de educação básica.

2 Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa, elaborado a partir das vivências da autora nos Estágios Supervisionados II e III do curso de Licenciatura em Pedagogia. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender significados, processos e relações que atravessam o cotidiano escolar, priorizando a profundidade da análise em detrimento da generalização estatística (Minayo, 2010). Assim, considera-se o estágio como um campo privilegiado de produção de dados sobre práticas pedagógicas e de gestão, permitindo observar, descrever e interpretar ações em situações reais.

Quanto ao tipo de estudo, trata-se de um relato de experiência descritivo e reflexivo, no qual a autora sistematiza as observações realizadas em contextos distintos, porém complementares: uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal, e a gestão de um CEI conveniado à rede pública.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que pesquisas descritivas em educação buscam captar o ambiente natural, as rotinas, as interações e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, o que se alinha à proposta deste trabalho, centrada na descrição densa das situações vivenciadas e na reflexão crítica sobre elas.

Os participantes envolvidos na experiência compreendem, de maneira indireta, crianças, professores, equipe gestora e demais funcionários das instituições observadas. No Estágio II, o campo de atuação foi a turma do 1º ano A do Ensino Fundamental I, no período vespertino, na EMEF Cidade de Osaka, sob regência de uma professora pedagoga com 16 (dezesseis) anos de experiência docente, 4 (quatro) dos quais na referida escola. No Estágio III, o foco recaiu sobre a gestão escolar do CEI Cia dos Sonhos VII, em especial a atuação da





diretora e da coordenadora pedagógica, bem como o atendimento às famílias e a interação com a equipe da secretaria. Por se tratar de um relato de experiência, não houve seleção amostral. Os sujeitos apareceram no contexto natural das atividades de estágio, sem intervenção experimental.

Para a produção de dados, foram utilizados principalmente 3 (três) instrumentos: a observação direta e participante, a análise documental e os registros em diário de campo. A observação direta possibilitou acompanhar o cotidiano da sala de aula do 1º ano, as práticas de alfabetização, o uso de materiais didáticos, as atividades lúdicas e as interações professor-aluno, bem como, no CEI, as rotinas administrativas da secretaria, a organização de prontuários, o uso do sistema EOL, o atendimento às famílias, reuniões e eventos como, por exemplo, campanhas de vacinação.

A análise documental concentrou-se na leitura do PPP - Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Formação do CEI, além de diários de classe, fichas de matrícula e relatórios institucionais, entendendo os documentos como expressões das concepções e objetivos da escola (Lüdke; André, 1986).

Os registros em diário de campo foram realizados de forma sistemática ao longo dos 2 (dois) estágios, contemplando descrições das situações observadas, diálogos significativos, impressões, dúvidas e reflexões iniciais da autora. Conforme salienta Triviños (1987), o diário de campo constitui instrumento central na pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador recuperar detalhes do vivido e, posteriormente, articular a descrição empírica com a interpretação teórica. No presente estudo, o diário serviu tanto para registrar o que acontecia nas aulas e na gestão, quanto para evidenciar o processo formativo da estagiária, suas aprendizagens e inquietações diante das práticas observadas.

No que se refere aos procedimentos éticos, foram respeitados princípios de sigilo, confidencialidade e preservação da identidade dos sujeitos e das instituições, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018).

Não foram utilizados nomes reais de crianças, professores ou gestores, sendo empregados pseudônimos quando necessário. As informações produzidas no contexto do estágio foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, sob acompanhamento das instituições campo de estágio e do professor orientador. Dessa forma, a metodologia adotada busca garantir rigor na produção e análise dos dados, reconhecendo, ao mesmo tempo, o caráter formativo e ético do estágio na formação docente.

3 Algumas Percepções

A presente seção apresenta os principais resultados e percepções decorrentes das experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados II e III, articulando a descrição do campo empírico e análise à luz do referencial teórico.





Inicialmente, são discutidas as observações realizadas no 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF Cidade de Osaka, com foco na organização institucional, nas práticas de alfabetização, nas atividades lúdicas, nas dificuldades de aprendizagem, no absenteísmo e nas estratégias de inclusão. E, em seguida, são analisadas as vivências no âmbito da gestão escolar do CEI Cia dos Sonhos VII, destacando o papel do PPP, do Plano de Formação, da organização documental, do uso do sistema EOL e do atendimento às famílias. Ao longo da seção, busca-se evidenciar como essas experiências contribuíram para a compreensão da escola como organização complexa, na qual se entrelaçam dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais, bem como para a construção de um olhar crítico sobre a formação e a atuação do pedagogo.

3.1 Estágio II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Cidade de Osaka

Esta seção 3.1. apresenta as principais percepções e análises decorrentes do Estágio Supervisionado II, realizado em 2024, no 1º ano A do Ensino Fundamental I da EMEF Cidade de Osaka, na zona leste de São Paulo, com carga horária de 85 (oitenta e cinco) horas distribuídas em observações diárias de 2 (duas) horas, das 16h às 18h, sob a regência da professora Vanessa.

Organizada em 5 (cinco) subseções — contexto institucional e organização da turma, rotina pedagógica e práticas de alfabetização, atividades lúdicas e das crianças, dificuldades de aprendizagem, absenteísmo e inclusão, e síntese reflexiva —, a análise descreve o ambiente escolar, as estratégias de ensino centradas em livros didáticos e folhas impressas, o papel do brincar nas comemorações temáticas, os desafios enfrentados por alunos com resistências e o apoio pontual da Educação Especial, articulando essas vivências à literatura sobre alfabetização (Soares, 2004), ludicidade (Kishimoto, 2011) e inclusão (Mantoan, 2003). Essa abordagem permite não apenas registrar o cotidiano pedagógico, mas também refletir criticamente sobre como as práticas observadas contribuem para a formação docente, destacando tensões entre rotinas tradicionais e demandas de equidade nos anos iniciais.

3.1.1 Contexto Institucional e Organização da Turma

O Estágio Supervisionado II foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cidade de Osaka, localizada na Avenida Baronesa de Muritiba, 55, no Parque São Rafael, zona leste do município de São Paulo. A unidade, de administração pública e vinculada à Diretoria Regional de Educação (DRE) São Mateus, atende alunos dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, em regime presencial.

Nos anos iniciais, a escola oferta turmas em período integral, das 11h30 às 18h30, contemplando do 1º ao 5º ano. A partir de 2025, esse atendimento integral passou a abranger do 1º ao 3º ano, em consonância com a orientação da Secretaria Municipal de Educação de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).





A estrutura física da EMEF Cidade de Osaka é ampla e diversificada, contemplando laboratório de informática, quadra de esportes, sala de leitura, cozinha equipada e refeitório para alunos, além de refeitório para professores. Há ainda rampas de acesso e banheiros adaptados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o que denota preocupação com a acessibilidade arquitetônica. O corpo funcional é composto por 12 (doze) professores de Ensino Fundamental I (12), 21 (vinte e um) professores especialistas de Ensino Fundamental II, o coordenador pedagógico, o diretor da escola, o secretário, os auxiliares técnicos de educação e os agentes de organização escolar, configurando uma equipe relativamente robusta para o porte da instituição. Esses elementos estruturais contribuem para que a escola cumpra seu papel de garantir condições materiais mínimas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996).

A observação da turma ocorreu na sala 11, com o 1º ano A, no período da tarde, sob regência da professora Vanessa, licenciada em Pedagogia, e, conforme já mencionado, com 16 (dezesesseis) anos de experiência docente. A sala é ampla, bem iluminada e ventilada, com *banners* numéricos, versinhos de matemática, fichas com as letras do alfabeto fixadas nas paredes, armários para materiais pedagógicos, lousa digital, retroprojetor, computador, caixa de som e ventiladores, além de impressora e folhas A4 para atividades. O ambiente revela um investimento significativo em recursos didáticos e tecnológicos, o que, segundo Kishimoto (2011), favorece a criação de situações de aprendizagem mais ricas e diversificadas, desde que tais recursos sejam integrados de forma intencional ao planejamento docente.

No que diz respeito ao perfil da turma e à organização pedagógica, trata-se de um grupo de crianças em processo inicial de alfabetização, muitas delas recém-egressas de CEIs e EMEIs, que trazem consigo rotinas e expectativas próprias da Educação Infantil. As observações registram que os alunos se mostram, em geral, ativos, curiosos e afetivamente próximos da professora, dirigindo-se com frequência à sua mesa para mostrar as atividades, buscar confirmação e estabelecer contato. Essa dinâmica sugere uma transição em curso entre a cultura pedagógica mais centrada no cuidado e na proximidade física, típica da Educação Infantil, e as expectativas de maior autonomia presentes no Ensino Fundamental I. Como ressaltam Pimenta e Lima (2012), é precisamente nesse tipo de contexto, permeado por continuidades e rupturas, que o estágio se torna espaço privilegiado para compreender a complexidade da docência nos anos iniciais e as demandas de mediação que se colocam para o professor alfabetizador.

3.1.2 Rotina Pedagógica e Práticas de Alfabetização

A rotina pedagógica observada no 1º ano A da EMEF Cidade de Osaka organizava-se, predominantemente, em torno das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, especialmente no horário das 16h às 18h, período em que o estágio foi realizado.

Em Língua Portuguesa, foram recorrentes atividades de formação de sílabas em folhas impressas, ditado de palavras, cruzadinhas com apoio de imagens, recorte de figuras revistas e uso sistemático de livros didáticos (como “*Saberes da Aprendizagem*”, “*Caderno da Cidade*”, “*Coleção Vida Criança*”, “*Aprender Juntos*”, entre outros). As atividades eram, em





geral, preenchidas em folhas avulsas que, posteriormente, eram coladas no caderno, o que confere certa padronização às produções dos alunos, com menor espaço para escrita mais autoral e espontânea. Ainda assim, a turma se mostrava participativa, buscando frequentemente a mesa da professora para conferir se as respostas estavam corretas, o que revela tanto necessidade de segurança quanto uma relação de proximidade afetiva com a docente.

No componente de Matemática, as práticas envolveram escrita de sequências numéricas, resolução de situações-problema de adição e subtração, escrita de números por extenso, introdução de conceitos como dezenas e comparação de quantidades. Observou-se que parte dos alunos realizava as tarefas com relativa autonomia, enquanto outros apresentavam resistência e dificuldades, sobretudo na escrita por extenso dos numerais e no reconhecimento de números maiores (por exemplo, de 100 a 150). Em várias situações, a professora recorreu à sondagem diagnóstica, chamando individualmente os alunos à mesa para ler palavras e numerais, com o intuito de identificar o nível em que cada um se encontrava e planejar ajustes nas intervenções. Essa prática está em consonância com a compreensão de que a alfabetização e o letramento exigem acompanhamento contínuo e diferenciado, já que, como aponta Soares (2004), aprender a ler e escrever implica articular o domínio do sistema de escrita com seus usos sociais.

Além das atividades mais estruturadas, a rotina incluía momentos de leitura de histórias, rodas de conversa e tarefas de outras áreas (Ciências, História, Geografia), frequentemente apoiadas em textos e imagens presentes nos livros didáticos ou em folhas xerocadas. Foram abordados temas como corpo humano, objetos de uso de bebês, diferenças entre pessoas, desperdício de alimentos, excesso de plásticos, feriado da Consciência Negra e o movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam), dentre outros. Em algumas atividades, percebeu-se que as crianças ainda traziam fortemente marcas da Educação Infantil, como o pedido constante para que o adulto leia livros e gibis em voz alta, exigindo do professor um trabalho de mediação cuidadoso nessa transição de etapas. Nessa perspectiva, a rotina observada evidencia um esforço de articular conteúdos curriculares, práticas de leitura e escrita e temas do cotidiano, ainda que fortemente ancorada em materiais impressos, o que aponta para a importância de refletir sobre o equilíbrio entre uso de livros didáticos e propostas mais abertas à autoria e à exploração da linguagem pelas próprias crianças.

3.1.3 Atividades Lúdicas, Projetos e Interação das Crianças

As atividades lúdicas e os projetos temáticos ocuparam lugar de destaque no cotidiano do 1º ano A, especialmente em momentos ligados a datas comemorativas, como o Dia das Crianças e o Halloween. Nos dias 10 e 11 de outubro, por exemplo, a escola organizou uma programação especial em comemoração ao Dia das Crianças, envolvendo brincadeiras em sala e no pátio, com jogos de montar, palavras-cruzadas em madeira, circuitos com mesas e cadeiras, uso de brinquedos trazidos de casa, algodão doce, geladinhos de frutas, música e exibição do filme *“Meu Malvado Favorito 4”*. As professoras dos primeiros anos prepararam uma surpresa coletiva no pátio, e as estagiárias acompanharam as turmas durante as atividades, observando elevado nível de engajamento e entusiasmo. Tais práticas mostram





a preocupação da escola em garantir experiências prazerosas e diversificadas, nas quais o brincar é compreendido como parte do processo educativo, e não como momento meramente recreativo.

As observações em atividades na quadra, com todos os primeiros anos reunidos, também evidenciaram a centralidade do lúdico na rotina escolar. Foram organizados diferentes cantos com pula corda, brincadeiras de pega-pega, percursos em linha reta, jogos de montar e outros materiais, em sistema de rodízio: ao sinal da professora, as crianças trocavam de estação, explorando novas possibilidades de movimento e interação. Nessas ocasiões, os alunos demonstraram grande envolvimento, curiosidade e capacidade de seguir combinados coletivos, o que reforça o potencial do jogo para favorecer não apenas o desenvolvimento motor, mas também competências sociais, como cooperação, respeito a regras e escuta do outro. Conforme defendem Kishimoto (2011) e Oliveira (2012), o brincar constitui linguagem fundamental da infância e, quando intencionalmente planejado, torna-se potente mediador na construção de conhecimentos e na formação integral das crianças.

No âmbito dos projetos e temas transversais, destacaram-se atividades de leitura, rodas de conversa e produções gráficas relacionadas a conteúdos como meio ambiente (uso excessivo de plásticos, desperdício de alimentos), corpo humano, objetos utilizados por bebês, diferenças entre pessoas, povos indígenas, Consciência Negra e o movimento “*Vidas Negras Importam*”.

Essas propostas, embora frequentemente apoiadas em livros didáticos e folhas impressas, abriram espaço para que as crianças se expressassem, compartilhassem experiências e desenvolvessem atitudes de respeito à diversidade. A combinação entre projetos temáticos, brincadeiras estruturadas e atividades curriculares contribuiu para a construção de um clima de sala de aula marcado por vínculos afetivos e oportunidades de participação, aspectos essenciais para a aprendizagem nos anos iniciais e coerentes com as orientações da BNCC (Brasil, 2017) sobre o trabalho com direitos de aprendizagem e campos de experiências.

3.1.4 Dificuldades de Aprendizagem, Absenteísmo e Inclusão

Ao longo das observações, foram identificados alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, tanto em leitura e escrita quanto na compreensão de conteúdos matemáticos. Em uma das atividades de Língua Portuguesa, a estagiária apoiou um aluno particularmente desmotivado e inseguro, cuja dificuldade parecia extrapolar o âmbito puramente escolar e remeter também a possíveis tensões familiares ou emocionais. Embora a professora realizasse sondagens diagnósticas individuais, chamando os alunos à mesa para avaliar leitura de palavras e numerais, nem sempre se observou a consolidação de planos de intervenção sistemáticos para os casos que apresentavam maior defasagem.

Um dado especialmente preocupante foi o índice de absenteísmo, mais elevado justamente entre os alunos que já encontravam maior resistência na aprendizagem. Quando retornavam após diversos dias de ausência, essas crianças mostravam-se tímidas, deslocadas e com dificuldade de acompanhar o ritmo da turma, o que acentuava as desigualdades. A literatura sobre evasão e fracasso escolar tem destacado que as dificuldades de permanência





e aprendizagem estão profundamente relacionadas às condições sociais e institucionais que moldam o cotidiano escolar (Patto, 1999). Além disso, compreender esses desafios exige considerar como o professor organiza seu trabalho pedagógico e responde à heterogeneidade da turma, o que envolve reflexão crítica sobre a prática (Cunha; Silva, 2012). A conclusão do relatório destaca a necessidade de a escola ir além da busca ativa burocrática, investigando causas das ausências e articulando ações com famílias, serviços de assistência social e saúde, em linha com a perspectiva intersetorial prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

No campo da inclusão, sobressai a presença de um aluno, aqui denominado Léo, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), acompanhado por uma Professora Atendente de Educação Especial (PAEE). Em determinadas ocasiões, a PAEE compareceu à sala, propôs atividades específicas em folha e permaneceu por tempo reduzido. Durante aplicação de provas, a estagiária não pôde auxiliar a turma por decisão da professora regente, enquanto a estagiária responsável por Léo atuava diretamente com ele. Em outros momentos, foram desenvolvidas com Léo atividades lúdicas com quebra-cabeças de letras e números e jogos de montar, nas quais ele se mostrou calmo, atento e competente na execução das tarefas. Esses episódios ilustram tanto a importância da presença de apoio especializado quanto os limites de um trabalho ainda pouco articulado entre sala comum e Educação Especial, reforçando a crítica de Mantoan (2003) à inclusão meramente formal, que não se traduz em práticas pedagógicas compartilhadas e continuadas.

3.1.5 Síntese Reflexiva do Estágio II

A vivência no Estágio II possibilitou à estagiária aprofundar a compreensão sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais e sobre a complexidade do trabalho docente no 1.º ano do Ensino Fundamental. A rotina observada, fundada em livros didáticos e folhas impressas, mas também permeada por atividades lúdicas, projetos temáticos e uso de tecnologias digitais, revela um cenário em que convivem práticas mais tradicionais e iniciativas voltadas à aprendizagem significativa. Como salientam Pimenta e Lima (2012), é justamente no contato com essas contradições do cotidiano da escola que o estágio se torna espaço de reflexão crítica e construção de identidade profissional.

Os desafios identificados, em especial as dificuldades de aprendizagem não acompanhadas de intervenções estruturadas e o absenteísmo recorrente, apontam para a necessidade de uma atuação mais integrada entre professor regente, equipe gestora, serviço de Educação Especial e famílias, no sentido de planejar estratégias de acompanhamento contínuo dos alunos em maior vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, a observação de práticas de acolhimento, de uso do brincar e de esforços para ajustar atividades à heterogeneidade da turma contribuiu para que a autora reconhecesse o potencial transformador do professor dos anos iniciais, especialmente quando dispõe de apoio institucional e de formação continuada.





3.2 Estágio III – Gestão Escolar no CEI Cia dos Sonhos VII

Esta seção 3.2. apresenta as principais percepções construídas a partir do Estágio Supervisionado III, realizado no CEI Cia dos Sonhos VII, com foco específico na gestão escolar e na rotina da secretaria durante o 1º (primeiro) semestre de 2025, com carga horária de 85 (oitenta e cinco) horas, distribuídas em 1h30 diárias, 5 (cinco) dias por semana, sob acompanhamento direto da diretora Sueli Aparecida de Souza Santos Figueira, o estágio possibilitou conhecer em profundidade o PPP da unidade, o Plano de Formação dos docentes, a organização dos documentos e prontuários das crianças, o uso do sistema EOL e as diferentes formas de atendimento às famílias e articulação com a rede pública, especialmente saúde e assistência social.

Estruturada em 4 (quatro) subseções, contexto institucional e PPP, Plano de Formação e papel da diretora, organização documental e EOL, e síntese reflexiva sobre as aprendizagens em gestão, esta parte do trabalho busca evidenciar como a dimensão administrativa, frequentemente invisível no cotidiano escolar, é constitutiva da qualidade do atendimento às crianças e da efetivação do direito à educação na Educação Infantil.

3.2.1 Contexto Institucional, PPP e Educação Integral

O Estágio Supervisionado III foi realizado no CEI Cia dos Sonhos VII, localizado na Rua Ciro Formicola, 230, no Parque São Rafael, município de São Paulo. A unidade possui dependência administrativa privada parceira, em convênio com a Prefeitura de São Paulo, e é mantida pelo Instituto de Movimento Social Educacional e Cidadania Cia dos Sonhos, cujo escritório localiza-se na Av. Nagib Farah Maluf, 1531, pavimento 2, conjunto José Bonifácio. Vinculado à Diretoria Regional de Ensino (DRE) São Mateus, o CEI organiza sua demanda em quatro agrupamentos, Berçário I, Berçário II, Mini Grupo I e Mini Grupo II, atendendo bebês e crianças pequenas em diferentes faixas etárias.

O estágio obrigatório ocorreu especificamente na área de gestão, com foco na secretaria e no acompanhamento da rotina administrativa e pedagógica da unidade, sob supervisão da diretora Sueli Aparecida de Souza Santos Figueira.

As primeiras 15 (quinze) horas de estágio foram dedicadas à leitura e análise do PPP, documento que apresenta a identificação da entidade mantenedora, a missão institucional, o histórico da unidade, o perfil sociocultural da comunidade atendida e a infraestrutura física do CEI. O PPP inicia-se com o *layout* do prédio, descrevendo uma secretaria com espaço para diretora e coordenadora e área de atendimento às famílias; 2 (dois) sanitários para colaboradores; a sala dos professores; a cozinha; 2 (dois) refeitórios amplos para as crianças e bebês, com mesas adequadas para os pequenos e cadeirões para os bebês; além de salas de referência com ventiladores, trocadores, banheiros infantis com acessibilidade e rampas de acesso. O documento ressalta, ainda, a presença de 2 (dois) parques e de abundante material pedagógico, brinquedos, jogos de monta-monta, livros infantis, indicando que o espaço físico é concebido como ambiente de cuidado e de experiências educativas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).





Do ponto de vista pedagógico, o PPP destaca o compromisso da unidade com uma educação integral, entendida como formação humana que articula diferentes saberes, linguagens e práticas sociais. O documento explicita que o CEI busca promover vivências que envolvam conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar, entre outras ações que configuram o que é ser criança e ser humano. Ao assumir esse projeto de educação integral, a unidade compromete-se com uma prática educativa responsiva, inclusiva, participativa e representativa, na qual o cuidado e a educação não se separam, mas se complementam no cotidiano. Essa concepção dialoga com a legislação nacional, que reconhece a criança como sujeito de direitos e afirma a indissociabilidade entre educar e cuidar na Educação Infantil (Brasil, 1996; Brasil, 2010), reforçando a necessidade de ambientes que acolham as culturas infantis e favoreçam o desenvolvimento integral.

O PPP enfatiza, ainda, a participação ativa das famílias e da comunidade, prevendo a realização de reuniões, escuta de reivindicações e ações para incluir crianças que estão fora das creches, contribuindo para a garantia do direito à educação desde a primeira infância. Ressalta-se, também, a importância da transição articulada entre CEI e EMEI, por meio do encaminhamento de relatórios e documentação pedagógica, de modo a facilitar a continuidade do acompanhamento do desenvolvimento das crianças pelas futuras professoras. Ao explicitar o funcionamento da unidade, início e término do ano letivo, horários de entrada e saída, organização da alimentação e perfil socioeconômico da comunidade, o PPP assume o papel de instrumento de gestão e de transparência, aproximando-se da concepção de gestão democrática discutida por Lück (2009) e Libâneo (2012), na qual o projeto da escola é construído coletivamente e orienta, de forma integrada, as dimensões pedagógicas, administrativas e de participação social.

3.2.2 Plano de Formação e Papel da Diretora

O Plano de Formação dos docentes do CEI Cia dos Sonhos VII foi apresentado à estagiária pela Diretora Sueli Aparecida de Souza Santos Figueira, graduada em Pedagogia desde 2014, com experiência como professora de Educação Infantil até 2020 e, desde 2021, atuando como diretora da unidade. Segundo o relato, o Plano de Formação é um documento elaborado pela coordenadora pedagógica, que organiza, em nível anual, as práticas pedagógicas e os temas de estudo a serem desenvolvidos com os professores ao longo do ano letivo. Esse plano é discutido com a equipe e serve como norte para o planejamento escolar, indicando projetos, eixos temáticos e prioridades formativas, como, por exemplo, o projeto “*Os afazeres no cotidiano do CEI Cia dos Sonhos VII*”, que contempla, na 1ª (primeira) semana, temas como alimentação, sono e literatura.

Após sua elaboração, o Plano de Formação é encaminhado à Diretoria Regional de Ensino (“DRE”) São Mateus, onde é analisado pelo supervisor escolar. Somente após essa avaliação é que o documento pode ser aprovado, devolvido à unidade e efetivamente implementado; em caso de devolutiva com apontamentos, a equipe precisa refazer ou ajustar o plano até que esteja de acordo com as orientações da DRE.





O PPP do CEI incorpora esse Plano de Formação, explicitando que ele deve conter título do projeto, objetivos, eixos de trabalho e cronograma, reforçando a ideia de que a formação permanente da equipe é parte integrante do projeto da unidade, e não uma ação isolada. Esse processo evidencia uma dinâmica de articulação entre a política educacional da rede e o cotidiano da creche, em que a gestão local precisa dialogar com as instâncias superiores para garantir coerência entre as diretrizes gerais e as necessidades específicas da comunidade atendida.

Nesse contexto, o papel da diretora Sueli mostra-se central. Além de coordenar o funcionamento administrativo da unidade e acompanhar a rotina da secretaria, ela atua como liderança pedagógica, mediando a relação entre a coordenadora que elabora o Plano de Formação, os professores que o executam e o supervisor da DRE que o avalia. A estagiária destaca que a diretora esteve sempre presente, atenciosa e disposta a explicar o sentido de cada documento, compartilhando seu conhecimento em gestão e oferecendo espaço para que a estagiária compreendesse, na prática, a importância da formação continuada para qualificar o trabalho com bebês e crianças pequenas. Essa atuação está em sintonia com a concepção de gestão escolar defendida por Libâneo (2012) e Lück (2009), que entendem o gestor não apenas como responsável pela burocracia, mas como sujeito que promove, acompanha e sustenta processos formativos coletivos, articulando dimensões pedagógicas, administrativas e políticas em prol de uma educação infantil de qualidade.

3.2.3 Organização de Documentos, EOL e atendimento às famílias

Grande parte das 85 (oitenta e cinco) horas de estágio foi dedicada a atividades na secretaria do CEI, envolvendo organização de documentos, atualização de dados no sistema e atendimento à comunidade. Entre as tarefas realizadas, destacam-se: completar fichas de matrícula com dados faltantes, contatar responsáveis que haviam solicitado vagas para confirmar interesse e efetivar matrículas, conferir no EOL a situação das crianças (matriculadas, transferidas, desistentes, remanejadas), organizar prontuários em ordem alfabética e por agrupamento, e preparar documentação de crianças do Mini Grupo II selecionadas para a Concessão de Bolsas de Estudo e Assistência Social (“CEBAS”).

A diretora explicou o uso do EOL não apenas para cadastro e matrícula, mas também para controle da alimentação escolar, sendo necessário lançar diariamente o cardápio servido e o número de crianças e adultos atendidos, requisito para reposição de alimentos pela Prefeitura. A estagiária auxiliou na conferência dos Diários de Classe e na atualização da chamada na secretaria, instrumento fundamental para monitorar possíveis casos de absenteísmo e acionar estratégias de busca ativa. Essa ênfase na documentação e nos indicadores de frequência evidencia a gestão como espaço de acompanhamento sistemático da vida escolar das crianças, em consonância com a LDB (Brasil, 1996), que atribui à escola o dever de zelar pela frequência e pelo direito à educação.

No âmbito do atendimento às famílias, a estagiária recepcionou responsáveis que buscavam informações sobre matrícula ou entrega de documentos; participou da reunião de pais dos Berçários I e II, ficando com as crianças enquanto as professoras conduziam a reunião,





na qual se discutiram assiduidade nos horários de entrada e saída e uso da carteirinha de identificação; e colaborou na organização de festas de aniversariantes do mês, apoiando a decoração e o acolhimento dos pais. Em outra ocasião, atuou na recepção de uma equipe de enfermeiros da Unidade Básica de Saúde (UBS) para atualização da carteira vacinal das crianças, acompanhando o fluxo de bebês e crianças entre salas e local de vacinação. Essas experiências explicitam a escola de Educação Infantil como espaço que articula educação, cuidado e proteção social, reforçando o papel da gestão na coordenação de ações intersetoriais com saúde e assistência.

3.2.4 Aprendizagens sobre Gestão e Síntese Reflexiva do Estágio III

Na reflexão sobre o Estágio III, a autora destaca que, inicialmente, a burocracia e a administração escolar pareciam muito complexas, mas, com o passar dos dias, essa percepção foi sendo resignificada. A possibilidade de observar, receber explicações detalhadas da diretora e participar ativamente das tarefas revelou que, embora haja grande volume de documentos e procedimentos, esses processos são passíveis de aprendizagem quando a gestão oferece orientação, acolhimento e espaço para atuação supervisionada.

A diretora Sueli mostrou-se atenciosa e colaborativa, compartilhando seu conhecimento em gestão e concedendo autonomia progressiva para a estagiária executar tarefas reais, como organização de prontuários, uso do EOL, atendimento a famílias, apoio em eventos e atualização de frequência. Essa postura dialoga com Libâneo (2012), ao compreender o gestor escolar como líder pedagógico que forma e acompanha a equipe, e não apenas como responsável por tarefas burocráticas.

Ao final da experiência, a estagiária passou a reconhecer a dimensão muitas vezes invisível da gestão, que sustenta o funcionamento cotidiano da unidade e impacta diretamente a qualidade do atendimento às crianças e às famílias. O estágio em gestão contribuiu para ampliar sua compreensão de que a escola é uma organização complexa, na qual ensino, cuidado, administração e participação comunitária são dimensões interdependentes. Essa visão reforça a importância de uma formação em pedagogia que contemple tanto a prática docente quanto a compreensão dos processos de gestão, preparando o futuro profissional para atuar de forma crítica, ética e comprometida com a garantia do direito à educação.

4 Reflexões Finais

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar e compartilhar as vivências de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão de um CEI da rede pública de São Paulo, evidenciando como essas experiências contribuíram para a formação da pedagoga e para a compreensão da escola como organização complexa. Ao longo do texto, buscou-se, de forma específica, (i) descrever o contexto institucional e a organização pedagógica da turma de 1º ano da EMEF Cidade de Osaka e da gestão do CEI Cia dos Sonhos VII; (ii) relatar as principais práticas pedagógicas e administrativas observadas, apontando avanços





e desafios; e (iii) refletir criticamente sobre como essas vivências tensionam concepções de docência, gestão e participação na escola básica. Considerando o conjunto de evidências apresentadas na seção de resultados, pode-se afirmar que esses objetivos foram atingidos, ainda que de forma situada e limitada ao recorte empírico adotado.

No que se refere ao Estágio II, as observações no 1º ano A da EMEF Cidade de Osaka permitiram compreender, em profundidade, a rotina de uma turma em processo de alfabetização, o papel central dos livros didáticos e de folhas impressas, a presença de atividades lúdicas e projetos temáticos e os desafios concretos relacionados às dificuldades de aprendizagem, ao absenteísmo e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A análise mostrou que, embora haja esforços da professora regente na realização de sondagens diagnósticas e no acolhimento afetivo das crianças, nem sempre essas ações se desdobram em intervenções sistematizadas para os estudantes que apresentam maiores defasagens. Ao mesmo tempo, a presença de um aluno com TEA e DI, atendido por PAEE, evidenciou a importância do apoio especializado, mas também as fragilidades na articulação entre sala comum e Educação Especial, em linha com as problematizações de Mantoan (2003) sobre inclusão que vai além da mera matrícula. Assim, o estágio possibilitou alcançar o objetivo de refletir criticamente sobre a docência nos anos iniciais e sobre as condições necessárias para uma alfabetização mais equitativa.

Em relação ao Estágio III, a inserção na gestão do CEI Cia dos Sonhos VII ampliou a compreensão da escola como espaço onde se entrelaçam processos pedagógicos, administrativos e de cuidado, revelando uma dimensão frequentemente pouco visível na formação inicial. A leitura do PPP, o conhecimento do Plano de Formação, a participação na organização de documentos, no uso do sistema EOL, no atendimento às famílias, em reuniões de pais e em ações articuladas com a UBS (como a atualização vacinal) evidenciaram o quanto a gestão é responsável por garantir condições concretas para que o direito à educação – em sua dimensão de educar e cuidar – seja efetivado. Tal experiência contribuiu para desfazer a percepção inicial de que a burocracia é apenas um conjunto de tarefas complexas e distantes da prática pedagógica, mostrando, ao contrário, que a documentação, o controle de frequência, a oferta de alimentação e a articulação com políticas sociais são partes integrantes de uma gestão comprometida com a qualidade social da educação (Lück, 2009; Libâneo, 2012).

Do ponto de vista da formação profissional, as vivências relatadas confirmam a tese de Pimenta e Lima (2012) de que o estágio deve ser entendido não como simples “prática” ou “treinamento”, mas como tempo de reflexão crítica e construção de identidade docente. No Estágio II, ao observar a tensão entre rotinas tradicionais (forte uso de apostilas e folhas) e iniciativas mais lúdicas e participativas, a estagiária foi levada a repensar concepções de alfabetização, o papel do brincar e as estratégias de acompanhamento de alunos em situação de vulnerabilidade escolar. No Estágio III, ao conhecer os bastidores da gestão, a compreensão de “*ser pedagoga*” ampliou-se para além da sala de aula, incluindo tarefas de secretaria, análise de dados no EOL, acompanhamento de frequência e diálogo com famílias e órgãos da rede. Esse movimento formativo não apenas atendeu aos objetivos propostos,





como também contribuiu para consolidar uma visão de escola como organização complexa, plural e atravessada por múltiplas responsabilidades.

Entretanto, o estudo apresenta limitações que precisam ser reconhecidas e que, ao mesmo tempo, apontam caminhos para pesquisas futuras. Em primeiro lugar, trata-se de um relato de experiência localizado, baseado em 2 (dois) campos específicos (uma EMEF e um CEI conveniado), em períodos delimitados de estágio (85 (oitenta e cinco) horas em cada contexto). Isso impede generalizações amplas sobre a totalidade da rede municipal ou sobre outras realidades educacionais. Em segundo lugar, as análises se fundamentam, sobretudo, em observações individuais e em registros em diário de campo, sem a inclusão sistemática de entrevistas em profundidade com professores, gestores, alunos e famílias, o que poderia enriquecer a compreensão dos fenômenos descritos. Por fim, seria relevante que estudos futuros aprofundassem a investigação sobre temas que emergiram com força neste trabalho, como o impacto do absenteísmo na alfabetização, as estratégias de intervenção para alunos com dificuldades persistentes e as formas de fortalecer a articulação entre gestão escolar, Educação Especial e rede intersetorial (saúde, assistência social).

Apesar dessas limitações, acredita-se que o presente texto oferece contribuições relevantes tanto para a formação inicial em Pedagogia quanto para o debate sobre práticas escolares nos anos iniciais e na Educação Infantil. Ao sistematizar experiências concretas em uma escola de Ensino Fundamental e em um CEI parceiro da rede municipal, articulando-as com referenciais teóricos contemporâneos, o trabalho evidencia desafios e possibilidades da escola pública no Brasil contemporâneo.

Concluimos, assim, que os objetivos propostos foram alcançados na medida em que se conseguiu descrever, analisar e problematizar as experiências de estágio nos dois contextos, evidenciando a escola como lugar de tensões, mas também de possibilidades formativas e transformadoras. Ao registrar essas vivências em forma de relato acadêmico, a autora não apenas consolida sua própria trajetória como futura pedagoga, mas também se soma ao esforço coletivo de construir uma educação básica mais justa, inclusiva e comprometida com o direito de aprender de todas as crianças.





Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada de professores.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Maria Lúcia. **A pesquisa como compromisso: possibilidades do trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar democrática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.





VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RECEBIDO: 13/02/2026

ACEITO: 16/03/2026





Ensinar e Aprender no Século XXI: Tendências Pedagógicas para Profissionais do Futuro / *Teaching and Learning in the 21st Century: Pedagogical Trends for Professionals of the Future*

DOI

Alexandre Juliete Rosa¹

Carlos Eduardo Rocha dos Santos²

Rodrigo Leite da Silva³

Resumo:

Este artigo analisa as transformações na educação contemporânea diante das mudanças tecnológicas, sociais e culturais que redefinem o papel do professor e os processos de aprendizagem, bem como examina como a integração entre pedagogia e tecnologia, associada a metodologias ativas, promove ambientes dinâmicos, colaborativos e centrados no estudante. Destaca-se ainda a necessidade de desenvolver competências digitais, socioemocionais e éticas, bem como uma postura reflexiva e investigativa por parte do educador. O texto discute ainda desafios estruturais, institucionais e culturais, como desigualdade de acesso, resistência à inovação e ausência de políticas públicas consistentes. Argumenta que a inovação educativa vai além da adoção de ferramentas tecnológicas, configurando-se como um processo cultural e metodológico sustentado pela formação contínua, pela corresponsabilidade institucional e pela pesquisa docente. Conclui que a educação do século XXI depende da valorização da experiência e da criatividade do professor, da colaboração entre os atores escolares e de políticas que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas, críticas e transformadoras.

Palavras-Chave: Metodologias ativas; Inovação educacional; Competências digitais; Formação docente; Educação contemporânea.

1 Mestre em Literatura Brasileira - Faculdade EducaMais - Email: alexandre.j.rosa@gmail.com

2 Doutor em Educação Matemática - Faculdade EducaMais - Email: carlao_santos@yahoo.com.br

3 Doutor em Língua Portuguesa - Faculdade EducaMais - Email: prof.rodls33@gmail.com



Abstract:

This article analyzes the transformations in contemporary education amid technological, social, and cultural changes that redefine the teacher's role and learning processes. It examines how the integration of pedagogy and technology, combined with active methodologies, promotes dynamic, collaborative, and student-centered environments. The need to develop digital, socio-emotional, and ethical competencies, along with a reflective and investigative stance by educators, is highlighted. The text also addresses structural, institutional, and cultural challenges, such as access inequalities, resistance to innovation, and the lack of consistent public policies. It argues that educational innovation goes beyond the adoption of technological tools, configuring itself as a cultural and methodological process sustained by continuous training, institutional co-responsibility, and teacher research. It concludes that 21st-century education depends on valuing teachers' experience and creativity, collaboration among school actors, and policies that favor inclusive, critical, and transformative pedagogical practices.

Keywords: Active methodologies; Educational innovation; Digital competencies; Teacher training; Contemporary education.



1 Introdução

Vivemos em uma era marcada por transformações profundas, impulsionadas pelas tecnologias digitais, que demandam uma revisão das práticas educativas tradicionais (Bacich; Moran, 2015). Essas mudanças geram impacto direto na forma como professores e estudantes interagem com o conhecimento. Atualmente observa-se que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos são protagonistas, participando ativamente do processo educativo.

A educação contemporânea, diante desse cenário de transformações, exige uma postura mais investigativa por parte dos professores e maior protagonismo dos estudantes. É preciso compreender que a simples presença da tecnologia em sala de aula não garante inovação, nem aprendizagem significativa. O desafio que se coloca é repensar o papel do ensino e criar condições em que o aluno possa construir sentido a partir do que aprende, articulando teoria e prática em experiências autênticas. Essa mudança de mentalidade implica revisar currículos, práticas pedagógicas e até mesmo a forma como avaliamos o aprender.

A integração de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem por design, favorece a colaboração, a criatividade, a reflexão crítica e a resolução de problemas concretos (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2015). Esse movimento evidencia que a educação precisa ser repensada de forma sistêmica, indo além do simples uso de tecnologias, para criar experiências de aprendizagem contextualizadas e engajadoras.

Ao repensar o ensino sob essa perspectiva mais interativa e conectada, torna-se evidente que não se trata apenas de incorporar novas estratégias, mas de promover uma mudança cultural como forma de compreender o processo de ensinar e aprender. Essa transformação envolve reconhecer o estudante como parte de uma rede ampla de produção de conhecimento, na qual o professor deixa de ser o único detentor da informação para atuar como orientador de percursos de aprendizagem. Assim, a inovação pedagógica passa a depender menos da ferramenta utilizada e mais da intencionalidade didática e da capacidade de integrar saberes de maneira significativa.

O conceito de Pedagogia 3.0, alinhado à Web 3.0, destaca o papel do professor como mediador de processos personalizados e colaborativos, apoiados por recursos digitais (Moran, 2015). A prática docente, nesse sentido, exige que o professor articule conhecimento disciplinar, metodologia e tecnologia, criando ambientes de aprendizagem dinâmicos e centrados no estudante.

Essas mudanças demandam uma revisão profunda das finalidades da educação: a educação deixa de estar centrada apenas na transmissão de conteúdos e passa a priorizar o desenvolvimento integral dos aprendizes. O foco desloca-se da ênfase no ensino para a valorização da aprendizagem como processo contínuo e contextualizado, em que o erro, a experimentação e a colaboração ganham relevância. Nessa perspectiva, o docente torna-se um facilitador de experiências significativas, promovendo ambientes que estimulam a autonomia intelectual e a capacidade de adaptação frente às incertezas do mundo contemporâneo.





A discussão sobre ensino e aprendizagem no século XXI também se justifica pela necessidade de preparar futuros profissionais para um mundo em constante transformação, em que competências como pensamento crítico, colaboração, flexibilidade e letramento digital são essenciais (Bacich; Moran, 2015). Mais do que transmitir conteúdos, a escola precisa formar cidadãos autônomos, criativos e responsáveis, capazes de lidar com os desafios sociais, culturais e econômicos contemporâneos.

Formar cidadãos para esse novo contexto implica reconhecer a escola como um espaço vivo de construção de significados. As práticas educativas precisam dialogar com as experiências, os interesses e os repertórios culturais dos estudantes, valorizando o conhecimento que eles trazem de seus contextos sociais. Quando o ensino se conecta à realidade dos alunos, ele passa a fazer sentido, promovendo engajamento e ampliando o potencial transformador da aprendizagem. Essa perspectiva demanda do professor sensibilidade para compreender as múltiplas identidades presentes na sala de aula e flexibilidade para adaptar estratégias que realmente dialoguem com a diversidade.

Abordagens pedagógicas que valorizam as experiências dos estudantes, como a pedagogia culturalmente significativa, permitem que a aprendizagem seja contextualizada e conectada à realidade dos alunos (Mantoan, 2003). O diálogo entre currículo formal e vivências dos estudantes cria oportunidades para uma aprendizagem significativa, fortalecendo a relação entre escola e comunidade.

Antes mesmo das transformações impostas pelo contexto pandêmico, já se evidenciava que a escola precisaria se reinventar para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada. A valorização das vivências dos estudantes, aliada à construção de currículos flexíveis e significativos, mostra-se um caminho promissor para tornar a aprendizagem mais humana e relevante. Contudo, é justamente diante de situações imprevisíveis e desafiadoras que se revela a importância de uma educação capaz de adaptar-se rapidamente, sem perder de vista seus fundamentos éticos e sociais.

A pandemia da COVID-19 evidenciou a urgência da inovação educacional, reforçando a necessidade de metodologias resilientes, ambientes híbridos e estratégias flexíveis de ensino (Moran, 2020). Esses desafios confirmam que a educação deve ser adaptativa e inclusiva, capaz de responder rapidamente às novas demandas sem comprometer qualidade ou equidade.

Este artigo propõe-se a analisar tendências pedagógicas contemporâneas, destacando práticas inovadoras, tecnologias habilitadoras e abordagens teóricas que contribuem para a formação de profissionais preparados para os desafios do século XXI.

2 O Perfil dos Profissionais da Educação no Século XXI

O perfil do profissional da educação contemporâneo vai muito além do domínio do conteúdo. Espera-se que os docentes desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas complexos e colaboração





(Bacich; Moran, 2015). Essas habilidades permitem que o professor atue de maneira estratégica, considerando tanto as necessidades individuais quanto coletivas dos estudantes.

Mais do que acumular atributos isolados, o educador contemporâneo precisa integrar de forma harmônica suas dimensões humana, pedagógica e tecnológica. O exercício docente passa a envolver não apenas o “*saber ensinar*”, mas o “*saber interagir*”, o “*saber acolher*” e o “*saber aprender*” continuamente. Essa postura reflexiva e aberta a mudanças possibilita que o professor se reconheça também como aprendiz em constante (re)formação, capaz de construir sentido junto aos estudantes e de reinventar suas práticas conforme as demandas do contexto escolar e social.

Além das competências cognitivas, as habilidades digitais tornaram-se essenciais. Professores precisam compreender e integrar tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica, favorecendo aprendizagens personalizadas e inclusivas. A reflexão sobre como a tecnologia pode ser aplicada de maneira estratégica permite que o docente se torne mediador de experiências de aprendizagem complexas e significativas (Moran, 2015).

Entretanto, o domínio das tecnologias e das novas linguagens educacionais não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas como parte de um processo formativo mais amplo. Para responder aos desafios do presente. O professor precisa de oportunidades de aprendizagem que o ajudem a compreender criticamente as transformações sociais e suas implicações na educação. Isso significa investir em formações que articulem teoria e prática, promovam o diálogo interdisciplinar e incentivem a pesquisa como ferramenta de aperfeiçoamento profissional.

A formação docente tradicional, centrada apenas no conhecimento disciplinar, mostra-se insuficiente diante dos desafios contemporâneos. Novos modelos priorizam o desenvolvimento contínuo, a reflexão sobre a prática e a capacidade de adaptação às mudanças sociais e tecnológicas (Imbernón, 2016). Em muitos contextos, a formação deve ser vivencial e colaborativa, incentivando professores a experimentar e inovar constantemente, fortalecendo a autonomia e a criatividade na prática pedagógica.

Essa nova concepção de formação pressupõe que o desenvolvimento docente não se encerra em cursos ou certificações, mas é construído na prática e pela prática. Aprender a ensinar, nesse contexto, significa também repensar o próprio papel do professor como sujeito que aprende continuamente, interagindo com seus pares, com seus estudantes e com as transformações do mundo. Assim, o aperfeiçoamento profissional deixa de ser um evento pontual e passa a constituir uma atitude permanente de pesquisa, reflexão e reinvenção.

O desenvolvimento profissional contínuo é fundamental. Professores que participam de programas de capacitação, oficinas pedagógicas e comunidades de aprendizagem apresentam maior capacidade de implementar metodologias ativas, favorecendo engajamento e resultados significativos (Coll; Monereo, 2010). Essa postura evidencia que a aprendizagem docente não é apenas um processo formal, mas também um compromisso com a inovação e a melhoria constante.

Investir na formação contínua significa, acima de tudo, fortalecer a identidade do educador e ampliar sua capacidade de transformar o cotidiano escolar. É nesse movimento





constante de aprender, desaprender e reaprender que o professor encontra espaço para ressignificar sua prática, experimentando novas metodologias e refletindo sobre os resultados. Essa disposição para inovar não surge apenas da formação técnica, mas de uma postura ética e comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a construção de uma escola mais democrática e significativa.

O docente contemporâneo deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo processos colaborativos e estimulando a autonomia dos estudantes. Essa abordagem transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico, em que o conhecimento é construído coletivamente e as práticas pedagógicas se adaptam continuamente ao contexto do aluno (Mantoan, 2003).

No entanto, atuar como mediador do conhecimento não se limita ao domínio metodológico ou ao uso de recursos didáticos. Essa mediação requer sensibilidade para compreender os ritmos, emoções e singularidades de cada estudante, reconhecendo que aprender envolve também dimensões afetivas e relacionais. O educador que cultiva um olhar atento e empático é capaz de criar ambientes mais acolhedores e motivadores, nos quais os alunos se sentem seguros para participar, errar, experimentar e construir sentido no processo de aprendizagem.

Competências socioemocionais são igualmente essenciais. Habilidades como empatia, comunicação, flexibilidade e resiliência permitem ao professor lidar com a diversidade cultural e social da sala de aula, fortalecendo uma aprendizagem inclusiva e de qualidade. Dessa forma, o educador é capaz de compreender melhor as necessidades dos estudantes e adaptar suas estratégias pedagógicas de maneira sensível e eficaz (Costa, 2022).

Desse modo, o desenvolvimento das competências socioemocionais transcende o âmbito individual e reflete diretamente na forma como o professor se posiciona no mundo. Quando o docente compreende o valor da escuta, da colaboração e do respeito à diversidade, ele amplia sua influência para além da sala de aula, tornando-se referência de convivência ética e cidadania. Essa capacidade de construir relações significativas é o que sustenta práticas pedagógicas mais humanas e impulsiona a transformação social por meio da educação.

O professor do século XXI precisa ser também agente de transformação social. Seu papel extrapola a sala de aula, influenciando práticas comunitárias e a formação cidadã dos estudantes (Moran, 2020). Essa atuação exige consciência crítica, planejamento estratégico e engajamento com a comunidade escolar, consolidando a educação como espaço de desenvolvimento humano e social.

Nessa perspectiva, o compromisso do professor com a transformação social também se manifesta na maneira como ele se apropria das tecnologias em seu fazer pedagógico. Ser um agente de mudança implica utilizar os recursos digitais não apenas como instrumentos de ensino, mas como meios de inclusão, expressão e participação cidadã. Ao promover o uso ético e consciente dessas ferramentas, o docente contribui para formar estudantes capazes de compreender o impacto da tecnologia em suas vidas e de agir de maneira crítica e responsável na sociedade digital.





A integração entre tecnologia e pedagogia exige reflexão ética sobre o uso de recursos digitais. Não se trata apenas de aplicar ferramentas, mas de utilizá-las de maneira intencional, para estimular competências do século XXI e promover aprendizagens significativas. O desenvolvimento de competências digitais, aliado à análise crítica de seu impacto social, prepara o docente para os desafios futuros e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem equitativos e inovadores (Buzato, 2010; Mantoan, 2003).

Ao compreender a tecnologia como aliada na construção de uma educação mais justa e significativa, o professor amplia sua responsabilidade para além do domínio técnico. O desafio passa a ser equilibrar sensibilidade humana e competência digital, tornando-se capaz de promover aprendizagens que unam conhecimento, ética e propósito social. Essa integração revela que a inovação pedagógica não depende apenas de dispositivos ou metodologias, mas, sobretudo, da postura consciente e reflexiva do educador diante das transformações do mundo contemporâneo.

Portanto, o perfil do profissional da educação contemporâneo combina expertise disciplinar, competências socioemocionais, habilidades digitais e visão crítica. Esses elementos permitem ao docente atuar de forma inovadora, inclusiva e transformadora, alinhado às demandas do século XXI (Moran, 2015; Imbernón, 2016). Além disso, essas características delineiam a nova identidade profissional docente do século XXI, marcada pela integração entre conhecimento, ética, tecnologia e compromisso com a transformação social.

3 Desafios Contemporâneos no Ensino e na Aprendizagem

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos relacionados à inclusão e à diversidade. As salas de aula apresentam estudantes com diferentes perfis culturais, socioeconômicos e necessidades educacionais específicas, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essas diferenças (Freire, 2019; Mantoan, 2003). É essencial que os professores percebam essas distinções não como obstáculos, mas como oportunidades para criar experiências de aprendizagem mais ricas e contextualizadas.

Construir práticas verdadeiramente inclusivas implica ir além do cumprimento de diretrizes ou da simples adequação de conteúdos. Trata-se de reconhecer o valor das diferenças e de assumir a diversidade como fator estruturante do processo educativo. Quando o professor adota uma postura de escuta, abertura e valorização das múltiplas vozes presentes na sala de aula, cria-se um espaço de aprendizagem mais significativo, onde todos têm a chance de ensinar e aprender simultaneamente. Essa perspectiva exige sensibilidade pedagógica e compromisso ético com uma educação que acolhe e transforma.

Mais do que adaptar o currículo, a escola deve promover uma cultura inclusiva que incentive a participação ativa de todos os estudantes. O engajamento efetivo requer que o docente desenvolva sensibilidade para perceber as diferentes trajetórias de vida dos alunos, conectando os conteúdos às suas experiências cotidianas.





A inclusão deve ultrapassar o atendimento de necessidades especiais, abrangendo a criação de currículos flexíveis, adaptáveis e culturalmente relevantes, capazes de engajar todos os estudantes no processo de aprendizagem (Bacich; Moran, 2015). Ao integrar práticas inclusivas, o professor contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem igualitária, que respeita a diversidade e fortalece a participação coletiva.

Nesse contexto, a promoção da inclusão passa também pela democratização do acesso às tecnologias e pela sua utilização com intencionalidade pedagógica. A tecnologia pode ser poderosa aliada da diversidade, permitindo múltiplas formas de expressão, comunicação e aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor adote uma postura crítica e reflexiva, reconhecendo que inovar não significa apenas introduzir recursos digitais, mas usá-los para ampliar oportunidades e reduzir desigualdades dentro e fora da sala de aula.

Outro desafio contemporâneo é o uso crítico da tecnologia. Embora os recursos digitais ampliem possibilidades de ensino, é fundamental que os docentes desenvolvam competências para selecionar, adaptar e aplicar ferramentas tecnológicas de forma pedagógica, evitando o uso mecânico ou descontextualizado (Moran, 2015; Costa, 2022). A reflexão crítica sobre o impacto dessas tecnologias é central para promover autonomia e engajamento.

Refletir criticamente sobre o uso das tecnologias significa também reconhecer suas implicações éticas e sociais. Cada escolha pedagógica mediada por recursos digitais envolve decisões sobre o que se prioriza, quem tem acesso e de que maneira o conhecimento é compartilhado. Assim, o professor assume um papel decisivo na mediação entre inovação e responsabilidade, garantindo que as práticas tecnológicas estejam a serviço da inclusão, da equidade e do desenvolvimento humano sustentável.

A integração tecnológica também requer atenção ética, considerando questões como privacidade, segurança de dados e desigualdade de acesso (Buzato, 2010; Bacich; Moran, 2015). Os professores precisam avaliar cuidadosamente o potencial e as limitações de cada ferramenta, utilizando-a estrategicamente para potencializar o aprendizado.

Diante da complexidade que envolve o uso ético e pedagógico das tecnologias, torna-se evidente que a atuação docente exige atualização constante. As transformações digitais ocorrem em ritmo acelerado, impactando tanto os modos de aprender, quanto as formas de ensinar. Nesse contexto, a formação contínua se revela não apenas como uma necessidade profissional, mas como uma atitude de compromisso com a qualidade do ensino e com a responsabilidade ética diante das novas realidades educacionais.

A formação docente contínua surge como elemento crucial para enfrentar esses desafios. Participar de programas de capacitação, comunidades de prática e atividades de desenvolvimento profissional possibilita que os professores atualizem suas metodologias e incorporem inovações com eficácia (Imbernón, 2016; Bacich; Moran, 2015). Além disso, a troca de experiências entre colegas estimula reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas.

A crescente complexidade do cenário educacional torna indispensável repensar os processos formativos que sustentam a prática docente. Mais do que atualizações pontuais, é necessário compreender a formação como um percurso contínuo, pautado pela colaboração,





pela pesquisa e pela reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional se consolida como processo dinâmico e permanente, que transforma o professor em agente ativo de sua própria aprendizagem e o prepara para lidar com os desafios imprevisíveis da contemporaneidade.

O modelo tradicional de formação inicial, isolado e pontual, já não atende às demandas contemporâneas. A aprendizagem ao longo da vida e a formação continuada garantem que os docentes se mantenham atualizados frente às rápidas mudanças tecnológicas, sociais e culturais (Coll; Monereo, 2010; Bender, 2014). A instituição de ensino desempenha papel central, oferecendo suporte e recursos que fortalecem essa trajetória.

O fortalecimento da formação contínua reflete-se diretamente na capacidade de o professor reinventar suas práticas e incorporar novas abordagens pedagógicas. Educadores que se reconhecem como aprendizes permanentes tendem a explorar estratégias flexíveis, criativas e centradas no estudante, priorizando o desenvolvimento de competências alinhadas ao século XXI. Essa abertura para a inovação pedagógica prepara o terreno para a implementação de modelos mais dinâmicos e integradores, capazes de responder à diversidade e à complexidade das situações de ensino contemporâneas.

A educação híbrida surge como resposta à necessidade de flexibilidade. Combinar estratégias presenciais e remotas permite personalizar a aprendizagem, atender diferentes ritmos e estilos, e manter o engajamento dos estudantes (Moran, 2020). Quando articulada com metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, desafios e design, essa abordagem estimula protagonismo estudantil, colaboração e pensamento crítico (Moran, 2015; Mantoan, 2003).

A adoção de práticas híbridas e metodologias ativas demanda mais do que o domínio técnico das ferramentas. Requer uma mudança de paradigma, em que o professor compreende a aprendizagem como processo colaborativo, flexível e centrado no estudante. Essa perspectiva implica repensar não apenas o planejamento das aulas, mas também as formas de interação, avaliação e acompanhamento, garantindo que o uso das tecnologias esteja a serviço do desenvolvimento integral do aluno e da construção de uma cultura pedagógica realmente transformadora.

Implementar essas práticas exige planejamento cuidadoso, infraestrutura adequada e suporte institucional, além da capacitação docente contínua (Costa, 2022; Bacich; Moran, 2015). Dessa forma, o professor do século XXI assume múltiplos papéis: mediador, facilitador, inovador e agente de transformação social. Esse perfil demanda equilíbrio entre competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais, garantindo que a aprendizagem seja significativa e inclusiva (Freire, 2019; Mantoan, 2003).

Nesse cenário, a prática docente torna-se um processo reflexivo e coletivo, que exige constante (re)significação. Cada escolha metodológica, tecnológica ou relacional passa a carregar implicações éticas e formativas, exigindo do professor sensibilidade para equilibrar inovação e humanização. O verdadeiro desafio está em transformar a diversidade de demandas em oportunidades de crescimento, em que a escola se reafirma como espaço de diálogo, criatividade e construção compartilhada do conhecimento.





Os desafios contemporâneos na educação exigem integração entre inclusão, diversidade, uso crítico da tecnologia, formação contínua, educação híbrida e metodologias ativas. Somente assim será possível formar profissionais capazes de atuar de maneira eficaz e transformadora no contexto educacional atual (Imbernón, 2016; Bacich; Moran, 2015).

4 **Desafios para Ensinar e Aprender no Século XXI**

Entre os principais desafios da educação contemporânea destaca-se a desigualdade de acesso à tecnologia e à formação continuada. Diferenças socioeconômicas, geográficas e institucionais ainda limitam o acesso equitativo a recursos digitais e a oportunidades de desenvolvimento profissional (Buzato, 2010; Moran, 2020). Essa realidade evidencia a necessidade de repensar não apenas a infraestrutura, mas também estratégias pedagógicas que permitam inclusão mesmo em contextos de recursos limitados. O professor, nesse cenário, precisa buscar soluções criativas e adaptáveis que engajem todos os estudantes e promovam experiências de aprendizagem significativas.

Contudo, a desigualdade educacional não se manifesta apenas na ausência de infraestrutura ou de oportunidades de formação. Ela também se expressa na resistência a mudar paradigmas pedagógicos e na dificuldade de incorporar novos modos de ensinar e aprender. Mesmo quando as condições materiais são adequadas. A inovação pode ser limitada por visões tradicionais de ensino, que priorizam a transmissão de conteúdos e desvalorizam a participação ativa dos estudantes. Superar essas barreiras exige uma mudança cultural profunda, que reconheça o professor e o aluno como sujeitos em constante construção.

Além das questões de acesso, os docentes frequentemente encontram resistências culturais e institucionais à adoção de novas práticas pedagógicas. Mudanças metodológicas, como a implementação de metodologias ativas ou ambientes híbridos, podem se deparar com barreiras decorrentes de hábitos consolidados, conservadorismo curricular ou falta de engajamento por parte dos colegas (Freire, 2019; Imbernón, 2016). Superar essas resistências demanda liderança pedagógica, diálogo contínuo com a comunidade escolar e incentivo à experimentação, contribuindo para a criação de uma cultura de inovação e colaboração dentro das instituições.

Essas dificuldades revelam que a transformação educativa não pode ocorrer de forma isolada, restrita à iniciativa individual dos professores. A consolidação de práticas inovadoras e inclusivas requer um ecossistema de apoio que envolva escolas, gestores e órgãos públicos comprometidos com uma cultura de desenvolvimento contínuo. Somente a partir dessa corresponsabilidade entre diferentes níveis da educação é possível criar condições reais para que a inovação se sustente e se expanda de maneira consistente.

Outro desafio central é a necessidade de políticas públicas e apoio institucional. Programas governamentais, incentivos financeiros e estruturas de suporte interno são fundamentais para que os professores tenham acesso a formação contínua, tecnologia adequada e condições de trabalho que favoreçam a inovação (Moran, 2020; Bacich; Moran, 2015). Sem essas condições, mesmo docentes preparados podem enfrentar dificuldades para





implementar práticas pedagógicas eficazes, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Políticas bem estruturadas não apenas promovem infraestrutura e acesso, mas também valorizam o papel do professor, fortalecendo sua autoestima e motivação para inovar.

Mais do que garantir recursos e infraestrutura, as políticas educacionais precisam criar condições para que o professor exerça autonomia e protagonismo em seu fazer pedagógico. A inovação nasce quando há diálogo entre quem fórmula e quem executa, entre as diretrizes institucionais e as práticas cotidianas da sala de aula. Dessa interação emerge uma escola mais participativa e criativa, orientada por valores de corresponsabilidade e pela confiança na capacidade dos educadores de transformar contextos e realidades.

A articulação entre formação docente, suporte institucional e políticas públicas cria um ecossistema educativo capaz de enfrentar desafios complexos, aproximando as práticas pedagógicas da realidade e das necessidades do século XXI. Além disso, superar desigualdades e resistências requer que os professores atuem como agentes proativos de mudança, desenvolvendo habilidades de liderança, negociação e mediação cultural, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos e adaptáveis.

Essa rede de interdependências mostra que a transformação educacional depende tanto da ação individual quanto do engajamento coletivo. O enfrentamento dos desafios contemporâneos exige diálogo constante entre professores, gestores, instituições formadoras e órgãos públicos, articulando esforços em prol de uma escola mais equitativa e significativa. Quando essa colaboração se concretiza, a inovação deixa de ser uma ideia abstrata e passa a se manifestar nas práticas diárias de ensino e aprendizagem.

Entendemos que os desafios para ensinar e aprender no século XXI vão além da sala de aula. Incluem desigualdade de acesso, resistências culturais e a necessidade de políticas públicas robustas, exigindo atuação articulada de professores, instituições e governos para garantir uma educação de qualidade e equitativa (Freire, 2019; Bacich; Moran, 2015). Ao enfrentar esses desafios, o professor contemporâneo reafirma seu papel como mediador, líder e agente de transformação social, preparado para construir experiências de aprendizagem significativas em qualquer contexto.

5 Inovação Educacional e Práticas Transformadoras

A inovação educacional tem se mostrado essencial para atender às demandas do século XXI. Práticas como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, uso de laboratórios *maker* e ambientes virtuais de aprendizagem demonstram eficácia na promoção do engajamento e da aprendizagem significativa (Bender, 2014; Moran, 2015). Esses exemplos evidenciam que a inovação não se resume ao uso de tecnologias, mas envolve planejamento pedagógico cuidadoso, alinhando objetivos de aprendizagem, metodologias e recursos disponíveis. Na ausência desse alinhamento, o uso de ferramentas digitais pode tornar-se superficial e pouco efetivo, limitando o impacto pedagógico.





Mais do que introduzir novas ferramentas ou estratégias, inovar na educação implica cultivar uma mentalidade investigativa e aberta à mudança. O professor inovador observa, experimenta e avalia continuamente suas práticas, buscando compreender como cada escolha pedagógica impacta o aprendizado de seus alunos. Esse movimento de reflexão e adaptação constante dá sentido à inovação, tornando-a parte orgânica da cultura escolar e não apenas uma tendência passageira ou técnica isolada.

Projetos que envolvem estudantes em desafios reais, como resolução de problemas comunitários ou desenvolvimento de produtos digitais, estimulam competências essenciais, como criatividade, colaboração, pensamento crítico e responsabilidade social (Mantoan, 2003; Moran, 2015). Além disso, a implementação dessas práticas exige reflexão contínua do professor sobre os resultados pedagógicos, permitindo ajustes estratégicos conforme as necessidades dos alunos e o contexto educativo. Essa postura transforma a prática docente em um processo dinâmico e adaptativo.

A consolidação de práticas inovadoras só se torna possível quando acompanhada de um olhar analítico sobre o próprio fazer docente. A cada experiência, o professor é convidado a observar, registrar e interpretar os resultados de suas intervenções pedagógicas, identificando o que promove maior engajamento e aprendizagem. Essa perspectiva investigativa fortalece a autonomia profissional e contribui para a construção de um ciclo permanente de aperfeiçoamento, no qual a prática e a reflexão se retroalimentam constantemente.

A pesquisa e a reflexão crítica constituem pilares da inovação. Professores que investigam suas práticas, analisam dados de aprendizagem e experimentam novas abordagens constroem conhecimento que contribui para a melhoria contínua do ensino (Imbernón, 2016; Costa, 2022). O movimento de investigação transforma a escola em um verdadeiro laboratório de aprendizagem, no qual erros e acertos se tornam oportunidades de crescimento profissional e aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas.

Quando a reflexão e a pesquisa se tornam práticas cotidianas, seus efeitos ultrapassam o desenvolvimento individual do professor e alcançam a própria cultura institucional. A escola passa a se reconstruir a partir das experiências e descobertas de seus educadores, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática. Esse movimento coletivo de aprendizagem promove uma visão mais integrada de educação, na qual cada iniciativa pedagógica contribui para a formação de uma comunidade escolar crítica, colaborativa e voltada para a transformação social.

O papel da escola vai além da simples transmissão de conteúdos. Ela deve ser um espaço de experimentação e transformação social, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade (Freire, 2019; Mantoan, 2003). Ao assumir essa função, a escola conecta teoria e prática, fortalecendo vínculos com a comunidade e incentivando a participação ativa dos estudantes em projetos que reflitam suas realidades e necessidades.

A inovação, portanto, não se limita à tecnologia; envolve processos, metodologias, cultura escolar e liderança pedagógica. A articulação desses elementos cria ambientes que estimulam aprendizado colaborativo, inclusão e protagonismo estudantil. É fundamental que





a escola e o professor adotem uma postura reflexiva e estratégica, garantindo que cada ação pedagógica contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A inovação educacional e as práticas transformadoras são, assim, essenciais para preparar estudantes e professores para os desafios do século XXI, combinando criatividade, reflexão crítica, pesquisa aplicada e engajamento social (Moran, 2015; Freire, 2019; Costa, 2022). Ao promover essa integração entre teoria, prática e contexto, a escola fortalece sua função social e contribui para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

6 Considerações Finais

Ensinar e aprender no século XXI envolve desafios complexos, mas também abre caminhos para transformações profundas. A incorporação de competências digitais, habilidades socioemocionais e práticas pedagógicas inovadoras configura um novo perfil para o profissional da educação: um docente reflexivo, colaborativo e preparado para atuar em contextos diversos e dinâmicos. O desenvolvimento dessas competências não acontece de forma automática, mas requer disposição para a análise crítica, a experimentação e o diálogo constante com colegas e estudantes.

A integração entre formação inicial e continuada, suporte institucional e políticas públicas constitui a base para que os professores possam agir de maneira estratégica e eficaz. Contudo, nenhuma estrutura será suficiente sem o engajamento individual de cada educador em seu próprio processo de aprimoramento. Assumir uma postura investigativa e aberta à mudança é o que permite ao docente repensar suas práticas, adaptar-se às novas demandas e fortalecer sua autonomia profissional.

Desafios como a inclusão, a diversidade, as desigualdades de acesso e as resistências culturais revelam que a inovação educacional precisa ser acompanhada por intencionalidade e planejamento. O compromisso do professor vai além de aplicar metodologias ativas ou recursos tecnológicos: trata-se de criar soluções criativas, contextualizadas e sensíveis às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

A escola, nesse contexto, assume papel central como espaço de experimentação, diálogo e transformação social. É nela que se formam cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo. Entretanto, a mudança só se consolida por meio da colaboração entre todos os atores da comunidade educativa — professores, gestores, estudantes e famílias — unidos pela construção de uma cultura escolar inovadora e inclusiva.

A pesquisa e a reflexão crítica permanecem como instrumentos indispensáveis à melhoria contínua das práticas pedagógicas. Professores que investigam, avaliam e recriam suas estratégias contribuem para ambientes de aprendizagem mais equitativos, criativos e eficazes. O futuro da educação depende dessa postura ativa e cooperativa, sustentada por políticas públicas consistentes, valorização docente e investimento em infraestrutura e formação permanente.





Em última instância, a verdadeira transformação educacional acontece quando se reconhece a experiência e a criatividade do professor como motores da inovação. A integração entre competências digitais e humanas, reflexão crítica, práticas pedagógicas inovadoras e políticas de apoio efetivas representa o caminho mais promissor para formar profissionais autônomos, criativos e socialmente responsáveis, preparados para enfrentar com sensibilidade e rigor os desafios da contemporaneidade.





Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=pt&nrm=iso&pid=S0102-46982010000300014&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2025.
- COLL, César; MONEREO, Carme. **Psicologia da educação virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COSTA, Marcos Rogério Martins; LINO CARNEIRO, Arlys Jerônimo de Oliveira Lima; SILVA, Fábio José da; RAMOS, Michel de Oliveira; ALMEIDA, Alexandre de Souza de; RAMOS, Márcio de Oliveira; HICKMANN, Janete; SANCHOTENE, Ismael Jung; LIMA, Glória Fernandes; JACQUES, Cesar Augusto Freitas. **Tecnologias digitais na educação contemporânea: letramento digital em perspectiva no século XXI**. Research Society and Development, v. 11, n. 15, e598111538190, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.38190. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365950021_Tecnologias_digitais_na_educacao_contemporanea_letramento_digital_em_perspectiva_no_seculo_XXI. Acesso em: 10 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAN, José Manuel. **Desafios da educação na era digital**. São Paulo: Papirus, 2015.
- MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

RECEBIDO: 13/02/2026

ACEITO: 16/03/2026





Liderança e Inteligência Emocional: Estratégias Para um Desenvolvimento Organizacional Sustentável / *Leadership and Emotional Intelligence: Strategies for Sustainable Organizational Development*

DOI

Nayara Crissia de Sousa Teixeira¹

Márcia Marisa Corrêa²

Resumo:

Este estudo analisa a influência da Inteligência Emocional (“IE”) na liderança e no desenvolvimento das organizações, refletindo sobre como essa relação impacta o desempenho corporativo. O problema central da pesquisa reside nas dificuldades enfrentadas por gestores em aplicar competências emocionais diante da pressão por resultados e da diversidade geracional, o que muitas vezes resulta em ambientes hostis e alta rotatividade. O objetivo geral e específico investigaram como a IE contribui para a efetividade da gestão de pessoas e a resolução de conflitos. A metodologia utilizada baseou-se em revisão bibliográfica, com análise de estudos e teorias desenvolvidas por autores relevantes na área da administração e da psicologia organizacional. Os resultados indicam que líderes emocionalmente inteligentes promovem ambientes mais colaborativos, possuem maior capacidade de motivar suas equipes e alcançam resultados mais sustentáveis em comparação a modelos de gestão puramente autoritários.

Palavras-Chave: Liderança; Inteligência Emocional; Desenvolvimento de Pessoas.

Abstract:

This study analyzes the influence of Emotional Intelligence (EI) on leadership and organizational development, reflecting on how this relationship impacts corporate performance. The central problem of this research lies in the difficulties faced by managers in applying emotional competencies in the face of pressure for results and generational diversity, which often results in hostile environments and high turnover. The general and specific objectives investigated how EI contributes to the effectiveness of people management and conflict resolution. The methodology used was based on a literature review, with analysis of studies and theories developed by relevant authors in the field of administration and organizational psychology. The results indicate that emotionally intelligent leaders promote more collaborative environments, have a greater capacity to motivate their teams, and achieve more sustainable results compared to purely authoritarian management models.

Keywords: Leadership; Emotional Intelligence; People Development.

¹ Faculdade InovaMais - Email: naycrissia@gmail.com

² Docente Faculdade InovaMais - Email: mamarisa888@gmail.com



1 Introdução

O ambiente de trabalho atual se caracteriza por rápidas transformações nas áreas sociais, econômicas e tecnológicas, cobrando das empresas mais flexibilidade, adaptação e, principalmente, inovação. Em um ambiente de mudanças rápidas, marcado pela globalização, avanços da tecnologia e diversidade cultural, as habilidades técnicas já não são tão importantes para garantir a efetividade da liderança. Nesse sentido, a figura do gestor tem um papel importante, sendo responsável não apenas por gerir procedimentos, mas também por motivar e direcionar equipes na direção dos objetivos organizacionais. A liderança deixou de ser somente a capacidade de comando baseada na autoridade formal. Hoje, ela exige habilidades relacionais, capacidade de se comunicar, empatia e compreensão dos sentimentos humanos, o que coloca as competências socioemocionais no centro das discussões sobre desempenho e sustentabilidade organizacional.

A inteligência emocional (“IE”), conceito conhecido por Daniel Goleman (1995, p. 55), torna-se assim uma competência necessária. Ela envolve o reconhecimento, a compreensão e a gerência das próprias emoções, bem como a habilidade de compreender e saber lidar com as emoções dos outros. No contexto empresarial, a IE tem sido apontada como fator importante para o desenvolvimento de equipes de alto desempenho, resolvendo de forma eficaz conflitos e o propiciando um ambiente organizacional saudável. De acordo com estudos de Salovey e Mayer (1990, p. 189), líderes emocionalmente inteligentes são rápidos em interpretar com maior precisão os estados emocionais de seus funcionários, favorecendo a motivação e a produtividade. Nesse cenário, as organizações que estimulam a inteligência emocional de seus gestores tendem a construir ambientes mais colaborativos, éticos e sustentáveis, o que reforça a relevância do tema para a administração contemporânea.

O objetivo geral representa, de maneira ampla e abrangente, a meta principal que se pretende verificar, conferindo a dimensão e a delimitação ao problema de pesquisa (Lakatos; Marconi, 2003, p. 210). Nesse contexto, o presente estudo tem como propósito investigar a influência da IE na efetividade da liderança no ambiente organizacional. Para alcançar esse propósito, foram definidos objetivos específicos que orientam a análise: apontar competências emocionais relevantes para líderes organizacionais; significar liderança e inteligência emocional; verificar os impactos da inteligência emocional no desenvolvimento das equipes; e analisar as práticas de desenvolvimento de inteligência emocional no ambiente empresarial. Tais objetivos permitem estruturar a discussão de forma lógica, indo desde a conceituação teórica até as implicações práticas para a gestão de pessoas.

A definição pelo tema “*Liderança e Inteligência Emocional nas Organizações*” se justifica pela importante discussão sobre competências socioemocionais no contexto organizacional. Em um ambiente de mudanças rápidas, marcado pela globalização, avanços da tecnologia e diversidade cultural, as habilidades técnicas já não são tão importantes para garantir a efetividade da liderança. O tema amplia uma necessidade atual, pois ao decorrer das análises podem ser identificadas quais são as competências importantes da inteligência emocional que ajudam o líder na condução das funções e resolução de desafios dentro das





organizações. Nesse sentido, líderes com nível elevado de inteligência emocional apresentam grande habilidade de desenvolver relacionamentos interpessoais saudáveis, direcionar suas equipes de forma correta e criar condições para um clima organizacional saudável. Tais pontos repercutem diretamente no desempenho, no engajamento e na diminuição da rotatividade dos colaboradores (Goleman, 1995, p. 187). Assim, a justificativa do presente trabalho também está relacionada ao impacto social da formação de gestores emocionalmente conscientes, pois empresas que valorizam essas competências contribuem para ambientes de trabalho mais saudáveis, éticos e sustentáveis.

Do ponto de vista teórico, este estudo se apoia em um referencial consolidado na administração e na psicologia organizacional. Como dito por Salovey e Mayer (1990), trata-se a inteligência emocional da capacidade que o indivíduo possui de captar, conhecer e ministrar as emoções que o rodeiam, incluindo tanto as emoções de terceiros quanto suas próprias emoções. Goleman (1995) estendeu este entendimento evidenciando a ligação que existe entre os aspectos cognitivos e os comportamentos das emoções captadas, propondo uma estrutura composta por 5 (cinco) dimensões para definir mais precisamente o que é a inteligência emocional: autoconhecimento emocional, controle das emoções, automotivação, empatia e habilidades sociais.

No campo da liderança, autores como Chiavenato (2014) e Lacombe (2012) destacam a transição de modelos autoritários para formas mais democráticas e participativas de gestão, que exigem dos líderes maior capacidade de inspirar, motivar e lidar com a diversidade cultural e geracional presente nas organizações. Esse corpo teórico fornece as bases para compreender como a inteligência emocional se integra à prática da liderança e influencia o desempenho organizacional.

Diante do exposto, observa-se que, ainda assim, muitos gestores sofrem com a aplicação de suas habilidades em suas atividades laborais, o que configura a problemática central deste estudo. Um ambiente hostil acarreta alguns problemas como a desmotivação dos liderados, alta rotatividade de funcionários e até mesmo a dificuldade de se implantar novas atividades. O problema atual é complexo, pois envolve fatores como a pressão pela obtenção de resultados imediatos, a diversidade de gerações no mesmo ambiente de trabalho e a necessidade de inclusão imediata. Nesse contexto, este estudo se direciona a responder questionamentos como: qual a dimensão dos impactos que a falta de inteligência emocional traz para as organizações nacionais e de que forma é possível contribuir para evoluir estes ambientes e torná-los mais produtivos e eficazes sem comprometer a questão emocional dos envolvidos? A partir dessa problemática, formulam-se hipóteses como: gestores com elevado nível de inteligência emocional tendem a apresentar melhores resultados do que aqueles que não dominam essa habilidade; ambientes liderados por gestores emocionalmente inteligentes tendem a ser mais harmoniosos e colaborativos; e organizações que carecem de líderes preparados e dotados de inteligência emocional ficam mais suscetíveis a fracassos, conflitos e queda de desempenho.

Dessa forma, esta introdução apresenta o contexto de rápidas transformações organizacionais, explicita os objetivos gerais e específicos, justifica a relevância acadêmica e prática





do tema e delinea a base teórica e a problemática que orientam a pesquisa. O artigo que se segue aprofunda a discussão sobre a relação entre liderança e inteligência emocional, analisando, à luz da literatura, as estratégias e competências emocionais que favorecem uma gestão de pessoas mais eficaz, a melhoria do desempenho das equipes e a construção de um desenvolvimento organizacional sustentável.

2 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva, exploratória e bibliográfica, com fundamentação em referencial teórico, voltado à análise da relação entre liderança e inteligência emocional no contexto organizacional. Buscou-se, por meio desse delineamento, compreender como as competências emocionais dos gestores influenciam a efetividade da liderança, o desempenho das equipes e o desenvolvimento organizacional sustentável. A combinação desses enfoques permitiu mapear o estado da arte sobre o tema, tornar o problema de pesquisa mais explícito e descrever suas principais características com base na literatura especializada.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica constitui a base teórica de qualquer estudo, pois envolve a busca e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e relatórios técnicos. Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica teve como finalidade levantar os principais conceitos, modelos e discussões sobre liderança, inteligência emocional e gestão de pessoas, oferecendo suporte para a construção do referencial teórico e para a interpretação dos resultados.

Foram consultados autores clássicos e contemporâneos da área da administração e da psicologia organizacional, a fim de garantir consistência e atualidade às análises.

A pesquisa exploratória, por sua vez, teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais claro e auxiliando na formulação das hipóteses. Esse tipo de abordagem é especialmente adequado quando o tema é complexo e envolve múltiplas variáveis, como é o caso da relação entre competências socioemocionais, estilos de liderança e resultados organizacionais. Nesse sentido, a exploração do tema incluiu o levantamento de diferentes perspectivas teóricas, análise de exemplos apresentados na literatura e identificação de lacunas e convergências entre os estudos consultados.

Já a pesquisa descritiva buscou caracterizar, com base na literatura, como a inteligência emocional se manifesta no exercício da liderança e quais impactos ela gera sobre o clima organizacional, o desempenho das equipes e a sustentabilidade dos resultados. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa descritiva visa observar, registrar e analisar fenômenos sem manipulá-los, o que se adequa ao propósito deste estudo, centrado na sistematização de conhecimentos já produzidos sobre o tema. Assim, o trabalho descreve as principais dimensões da inteligência emocional, os estilos de liderança associados a essas competências e os efeitos relatados em diferentes contextos organizacionais.





Para a seleção do material empírico-teórico, foram utilizados livros clássicos da área da administração e da psicologia organizacional, bem como artigos científicos disponíveis em bases acadêmicas, como Google Scholar, SciELO e periódicos especializados em gestão, comportamento organizacional e recursos humanos. O critério de escolha priorizou obras e estudos que abordam diretamente os conceitos de liderança, inteligência emocional, desenvolvimento de pessoas e desempenho organizacional. Entre os autores-chave consultados destacam-se Goleman (1995, 2015, 2018), Salovey e Mayer (1990), Chiavenato (2014), Lacombe (2012), Kanaane (2017), Carmello (2008), entre outros que contribuíram para o aprofundamento da temática.

A revisão bibliográfica permitiu compreender as principais teorias sobre inteligência emocional, os modelos de liderança mais discutidos na literatura e as evidências apontadas por pesquisadores quanto aos impactos dessas competências na gestão de pessoas.

Com base nesse conjunto de fontes, foi possível organizar o artigo em 3 (três) eixos centrais: (i) a importância da inteligência emocional para o exercício da liderança; (ii) os impactos da inteligência emocional no desempenho das equipes; e (iii) os desafios e práticas para o desenvolvimento da inteligência emocional nas organizações. Dessa forma, a metodologia adotada sustenta uma análise teórica abrangente, que busca integrar diferentes autores e perspectivas, visando responder ao problema de pesquisa e sustentar as hipóteses formuladas.

3 Discussão Teórica

Nesta seção, são discutidos, com base na literatura, os principais achados sobre o papel da inteligência emocional na atuação dos líderes, nos resultados das equipes e nos desafios e práticas para o desenvolvimento dessas competências nas organizações. A partir do referencial teórico levantado, busca-se integrar os conceitos e evidências em 3 (três) eixos: (a) a importância da IE para o exercício da liderança; (b) os impactos da IE no desempenho das equipes; e (c) os desafios e ações voltadas ao desenvolvimento da IE no contexto organizacional.

3.1 A importância da inteligência emocional para o exercício da liderança

No cenário corporativo volátil e complexo do século XXI, a liderança baseada apenas em competências técnicas (*hard skills*) e alto QI (Quociente de Inteligência) provou ser insuficiente. A inteligência emocional (IE), popularizada por Goleman (1995), emergiu como um diferencial decisivo para o sucesso organizacional. A liderança não trata apenas de ditar ordens, mas de influenciar e inspirar pessoas. E, neste contexto, a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções, tanto as próprias quanto as da equipe, é fundamental para uma liderança eficaz e sustentável.

Em um panorama empresarial cada vez mais dinâmico e elaborado, torna-se imprescindível que os líderes aprimorem habilidades emocionais que contribuam para uma gestão





mais efetiva e humanizada. Isto significa que a inteligência emocional surge como uma habilidade essencial para o desempenho da liderança. Ainda, para Goleman (2018), a inteligência emocional refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e administrar as próprias emoções, além de identificar e influenciar as emoções das outras pessoas.

3.1.1 Os pilares da inteligência emocional na liderança

A liderança emocionalmente inteligente é construída sobre 4 (quatro) pilares fundamentais, segundo o modelo de Goleman (1995). O primeiro deles é a **autoconsciência** (*self-awareness*), que diz respeito à capacidade do líder de compreender seus próprios sentimentos, identificar seus gatilhos de estresse e perceber de que forma suas emoções afetam seu desempenho e o ambiente de trabalho. Em seguida, destaca-se a **autorregulação** (*self-management*), entendida como a habilidade de controlar impulsos emocionais, manter a calma sob pressão e adaptar-se a mudanças, evitando que emoções negativas se propaguem pela equipe. O terceiro pilar é a **empatia** (*social awareness*), por meio da qual o líder consegue ler o ambiente, compreender as perspectivas e os sentimentos dos colaboradores, criando um clima de segurança psicológica e respeito mútuo.

Por fim, as **habilidades sociais** (*relationship management*) completam esse conjunto, envolvendo a competência de gerenciar conflitos, construir relacionamentos saudáveis, inspirar e motivar a equipe em direção a objetivos comuns. Juntos, esses pilares formam a base de uma liderança mais humana, assertiva e capaz de conciliar resultados organizacionais com o bem-estar das pessoas.

3.1.2 A IE como diferencial no desempenho e na gestão de equipes

A inteligência emocional configura-se, também, como um diferencial significativo no desempenho e na gestão de equipes. Estudos indicam que líderes com alto QE (Quociente Emocional) tendem a formar equipes mais motivadas, engajadas e produtivas. Conforme Goleman (2018), a IE contribui para uma melhor resolução de conflitos, pois líderes emocionalmente maduros conseguem identificar necessidades reais que estão por trás de tensões interpessoais, tratando não apenas os sintomas, mas as causas dos desentendimentos. Além disso, a comunicação torna-se mais eficiente, uma vez que a empatia possibilita ajustar a mensagem ao interlocutor, garantindo que o colaborador se sinta ouvido e valorizado, o que reforça o vínculo de confiança com a liderança.

A inteligência emocional também favorece a resiliência organizacional: líderes que gerenciam adequadamente o estresse inspiram suas equipes a aprender com os erros, em vez de temê-los, criando um ambiente mais aberto à inovação e à adaptação. Dessa forma, a IE não apenas melhora a qualidade das relações de trabalho, como também impacta diretamente os resultados, tornando-se um elemento estratégico para a gestão de pessoas.





3.1.3 O impacto da liderança no clima organizacional

As emoções de um líder são contagiosas. Um líder ansioso ou agressivo espalha negatividade, drenando a energia da equipe (confirmando, portanto, o conceito de “*vampiros emocionais*”). Por outro lado, líderes emocionalmente inteligentes cultivam um ambiente de confiança, o que aumenta a retenção de talentos e a satisfação no trabalho.

Mediante o exposto, entende-se que a IE não é apenas uma característica inata, mas um conjunto de habilidades que pode ser desenvolvido. Para o exercício da liderança moderna, a IE deixa de ser um “*diferencial simpático*” e torna-se um requisito indispensável. Líderes que se dedicam ao desenvolvimento de sua inteligência emocional não apenas melhoram seus resultados financeiros, mas constroem um legado de liderança humana, ética e duradoura. E, desta feita, a inteligência emocional constitui um importante fator para a formação de uma liderança efetiva, com habilidade de estimular a evolução dos colaboradores e contribuir para o escopo dos objetivos empresariais.

3.2 Os impactos da inteligência emocional no desempenho das equipes

No cenário corporativo contemporâneo, caracterizado por mudanças constantes, alta pressão e ambientes de trabalho em rede, a inteligência emocional (IE) deixou de ser uma espécie de habilidade comportamental secundária para se tornar um diferencial estratégico. A IE no ambiente de trabalho envolve a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros, promovendo um ambiente colaborativo e resiliente. Este tópico explora como a IE impacta diretamente o desempenho, a produtividade e a coesão das equipes, articulando a literatura com os objetivos desta pesquisa.

3.2.1 Componentes da IE e dinâmica de equipe

A inteligência emocional, conforme popularizado por Goleman (2015), quando aplicada às equipes, pode ser compreendida a partir de alguns componentes fundamentais que influenciam diretamente a dinâmica de trabalho. O primeiro deles é o autoconhecimento emocional, entendido como a capacidade dos membros da equipe reconhecerem como suas emoções afetam seu comportamento, suas decisões e seu desempenho. Quando o profissional identifica seus estados emocionais, torna-se mais apto a evitar reações impulsivas e a ajustar sua conduta de maneira mais adequada às demandas do contexto organizacional.

Outro componente essencial é o autocontrole, que diz respeito à habilidade de gerenciar reações impulsivas sob pressão, evitando o chamado sequestro emocional e mantendo o foco nas atividades. Em ambientes de alta exigência, essa competência permite que os indivíduos lidem com o estresse sem comprometer a qualidade do trabalho, contribuindo para uma atuação mais estável e consistente. O autocontrole favorece, ainda, a prevenção de conflitos desnecessários, uma vez que respostas emocionais exageradas tendem a ser substituídas por atitudes mais racionais e ponderadas.





A empatia constitui mais um elemento central da inteligência emocional nas equipes. Trata-se da capacidade de compreender as perspectivas e as emoções dos colegas, o que fortalece a colaboração e a coesão do grupo. Profissionais empáticos são mais propensos a oferecer apoio, reconhecer dificuldades alheias e adaptar sua comunicação às necessidades do outro, o que reduz mal-entendidos e amplia a sensação de pertencimento. Em equipes diversas, essa habilidade é particularmente importante para a valorização das diferenças e para a construção de um ambiente de respeito mútuo.

Dessa forma, as habilidades sociais completam o conjunto de componentes da IE aplicados à dinâmica de equipe. Elas envolvem a competência de gerenciar relacionamentos, resolver conflitos de forma construtiva e comunicar-se com clareza e assertividade. Colaboradores que desenvolvem essas habilidades contribuem para a criação de um clima organizacional mais harmônico, no qual os problemas são discutidos abertamente e as soluções são construídas de maneira conjunta. Dessa forma, os componentes da inteligência emocional não apenas influenciam o comportamento individual, mas também moldam a forma como a equipe interage, decide e entrega resultados, tornando-se, assim, um fator estratégico para o desempenho coletivo.

3.2.2 Impactos diretos no desempenho das equipes

Os impactos diretos da inteligência emocional no desempenho das equipes manifestam-se em diferentes dimensões, especialmente na produtividade, no clima organizacional e na qualidade da comunicação. Equipes com alto nível de IE tendem a superar concorrentes em termos de performance, uma vez que estudos indicam que a inteligência emocional impacta cerca de 58% (cinquenta e oito por cento) da performance profissional, e 90% (noventa por cento) dos colaboradores com melhor desempenho apresentam elevado nível de IE. Nesse contexto, empresas que priorizam a inteligência emocional em seus líderes e equipes relatam até 20% (vinte por cento) mais eficiência produtiva, evidenciando que o desenvolvimento dessas competências está diretamente associado à obtenção de melhores resultados.

Além disso, profissionais emocionalmente inteligentes mostram-se mais resilientes no manejo de adversidades, crises e conflitos. Uma vez que, ao invés de reagirem de forma negativa ou impulsiva, membros de equipes emocionalmente maduras conseguem converter o estresse em foco, mantendo um desempenho consistente mesmo em situações de pressão. Essa postura contribui para a construção de uma cultura de segurança psicológica, na qual os colaboradores se sentem seguros para inovar, expor suas ideias e assumir riscos calculados, sem medo excessivo de punições ou retaliações.

Outro impacto relevante da inteligência emocional no desempenho das equipes está relacionado à comunicação. A IE facilita conversas difíceis, permitindo que conflitos sejam abordados e resolvidos de maneira construtiva, sem ataques pessoais ou desgaste desnecessário nas relações. A comunicação torna-se mais clara, honesta e empática, reduzindo mal-entendidos que atrasam processos e prejudicam o relacionamento entre colegas. Dessa forma, a inteligência emocional contribui simultaneamente para maior produtividade, um





clima organizacional mais saudável e uma interação mais colaborativa entre os membros da equipe, consolidando-se como um elemento essencial para a alta performance coletiva.

3.2.3 O papel da liderança emocionalmente inteligente

A liderança é o principal catalisador da inteligência emocional na equipe. Líderes emocionalmente inteligentes influenciam positivamente a equipe, mantendo a calma sob pressão e tomando decisões mais assertivas. Eles valorizam e escutam os colaboradores, o que aumenta o engajamento e a motivação.

Segundo Salovey e Mayer (1990), indivíduos com maior nível de inteligência emocional apresentam alta capacidade de compreender as emoções alheias, favorecendo interações muito positivas e cooperativas. No contexto empresarial, essa habilidade contribui para o fortalecimento da confiança entre gestor e liderados.

Verifica-se, então, que a IE é um motor fundamental para a alta performance coletiva. Mais do que habilidades técnicas, a capacidade de gerir emoções e relacionamentos determina a velocidade e a qualidade dos resultados de uma equipe. Investir no desenvolvimento da IE é, portanto, uma vantagem competitiva sustentável.

3.3 Desafios e práticas para o desenvolvimento da inteligência emocional nas organizações

Apesar da reconhecida importância da inteligência emocional para o exercício da liderança e para o desempenho das equipes, muitos gestores ainda enfrentam dificuldades para desenvolver e aplicar essas competências no ambiente organizacional. Esta subseção discute os principais desafios apontados na literatura e apresenta práticas que podem ser adotadas pelas organizações para fortalecer a IE de seus profissionais.

Atualmente, a inteligência emocional é imprescindível para a conquista do sucesso profissional e pessoal e, conforme Goleman (2018), a IE consiste na capacitação do reconhecimento das nossas próprias emoções e as emoções daqueles que nos rodeiam, inspirar-nos e regular nossas emoções e nos outros. A inteligência emocional necessita também da habilidade de compreensão e regular as próprias emoções, assim como os sentimentos e emoções das pessoas ao seu redor.

Salovey e Mayer (1990) alegam que a inteligência emocional está estipulada por intermédio da capacitação de uma pessoa perceber seu comportamento e compreender as motivações subjacentes que impulsionam esse comportamento, sendo caracterizada como crucial de se possuir. A capacidade que o profissional possui de reconhecer as emoções é conhecida como autoconsciência emocional.

De acordo com a Gupy (2021), a compreensão emocional é considerada um item-chave da habilidade emocional e evidencia um indício de sinal empírico que indica um ajuste social e mental. Não obstante, a inteligência emocional fornece ferramentas valiosas para cultivar relacionamentos mais saudáveis com demais profissionais. Embora o método de preservação da inteligência emocional possa não ser fácil, não é considerado um desafio intransponível.





Segundo Tavares (2001), trata-se da resiliência da habilidade dos profissionais que se sujeitam a suportar situações opostas, em contrapartida ao desequilíbrio. É a comodidade e o reequilíbrio aos obstáculos enfrentados. Atualmente, está evidenciada a resiliência no âmbito profissional. Por ser muito frequente na rotina do profissional ocorrerem circunstâncias opostas, que resultam em exigências elevadas, nesses momentos o profissional aprende com a resistência e se equilibra novamente, ou se enfraquece face aos desafios enfrentados.

Kanaane (2017) evidencia que a inteligência emocional nas organizações está na habilidade da utilização da inteligência emocional canalizada com finalidade de cumprir o atingimento dos objetivos organizacionais. Tal controle permeia na capacidade e produtividade do profissional a fim de modificar-se diante aos desígnios organizacionais. As organizações necessitam que os profissionais possuam a inteligência emocional de modo que venham a gerenciar ocorrências antagônicas no processo decisório.

Conforme esse mesmo autor, é perceptível que, no âmbito organizacional, a inteligência emocional tende a evoluir quanto às diferenças, obtendo um processo decisivo mais claro e respeitando os valores positivos. As organizações estão se encaminhando para a obtenção de uma estabilidade motivacional e um gerenciamento significativo. Mediante essa tendência, as organizações podem atingir um bom resultado esperado na evolução da inteligência emocional em seus profissionais.

Para Carmello (2008), uma organização resiliente é proferida de 3 (três) indicativos: a consistente anuência da realidade; a convicção de que a vida é gratificante e possui valor; e uma total capacidade de prover soluções mesmo que ainda o sejam em improviso. Desta feita, a resiliência consiste na capacidade da organização em antecipar, organizar e conceder respostas, seja pela capacidade que o profissional possui decorrentes a mudanças, ainda que não sejam concretas.

Ainda segundo esse autor, é primordial que o profissional obtenha conhecimento para conduzir situações de tensão; devido a isso, surge a resiliência. No âmbito organizacional, a resiliência possui grande relevância, visto que se trata de uma habilidade que é desenvolvida na organização. A resiliência retorna ao seu ponto inicial após um cenário de conflito. Os profissionais se adaptam de maneira resiliente na desenvoltura das contrariedades e nas alternativas, conforme suas flexibilidades e criatividade.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as organizações invistam no desenvolvimento da inteligência emocional de seus líderes, por meio de programas de treinamento, capacitação e desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais podem contribuir significativamente para a formação de gestores mais preparados para lidar com os desafios do ambiente corporativo.

Além disso, práticas como *feedback* construtivo, *coaching*, desenvolvimento de habilidades de comunicação e incentivo ao autoconhecimento podem fortalecer o desenvolvimento da inteligência emocional dentro das organizações. Tais iniciativas, quando alinhadas à estratégia organizacional, ampliam a capacidade de adaptação, melhoram o clima de trabalho e sustentam resultados de longo prazo.





Assim, ao investir no desenvolvimento dessas competências, as organizações não apenas fortalecem a atuação de seus líderes, como também contribuem para a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis, colaborativos e produtivos. Esses aspectos reforçam a hipótese de que a inteligência emocional é uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da liderança e para a promoção de um desenvolvimento organizacional sustentável.

4 Considerações Finais

Esta pesquisa buscou investigar a influência da Inteligência Emocional na liderança e sua importância para um desenvolvimento organizacional sustentável. Em um mercado caracterizado por rápidas transformações e alta competitividade, confirmou-se que o modelo de gestão baseado estritamente na autoridade formal tornou-se obsoleto, cedendo espaço a abordagens que priorizam competências socioemocionais. Retomando a problemática central, as dificuldades dos gestores em aplicar habilidades emocionais diante da pressão por resultados e da diversidade geracional, os achados do estudo indicam que a IE se configura como a resposta estratégica para a construção de ambientes menos hostis, com menor rotatividade e maior capacidade de inovação.

Quanto aos objetivos, constata-se que foram alcançados. O objetivo geral de investigar a influência da IE na efetividade da liderança foi atendido ao se demonstrar a correlação positiva entre competências emocionais e resultados organizacionais. Os objetivos específicos também foram cumpridos: (1) significou-se a IE como uma ferramenta estratégica fundamentada no autoconhecimento, no controle emocional e na empatia; (2) apontaram-se as competências emocionais mais relevantes para os líderes; (3) verificaram-se os impactos positivos da IE no desenvolvimento e na produtividade das equipes; e (4) analisaram-se práticas para seu desenvolvimento no ambiente empresarial. Líderes que dominam tais competências demonstraram maior capacidade de interpretar o estado emocional de seus colaboradores, favorecendo a motivação, a redução de conflitos e a promoção de um clima organizacional saudável.

É importante reconhecer, contudo, as limitações inerentes a este estudo. Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e teórica, seus resultados estão circunscritos ao debate conceitual e à análise da literatura existente. A ausência de uma investigação empírica, com coleta de dados em organizações reais, limita a generalização dos achados e a verificação prática das hipóteses em contextos específicos. Além disso, o recorte temático, ao focar na relação entre liderança e IE, não esgota a complexidade de outras variáveis organizacionais que interferem nessa dinâmica, como cultura corporativa, políticas de remuneração e estrutura hierárquica.

Como perspectivas para pesquisas futuras, sugere-se a condução de estudos empíricos, de natureza qualitativa ou quantitativa, que meçam o nível de IE em líderes e correlacionem esses dados com indicadores objetivos de desempenho de suas equipes, como produtividade, taxa de turnover e satisfação no trabalho. Investigações comparativas entre setores econômicos ou entre organizações de diferentes portes também poderiam enriquecer a





compreensão do tema. No âmbito prático, recomenda-se que as organizações não apenas invistam em programas de desenvolvimento de IE para seus gestores, mas também criem métricas para avaliar o retorno desse investimento, integrando a inteligência emocional aos seus sistemas de gestão do desempenho.

Conclui-se que a Inteligência Emocional transcende a esfera de uma habilidade individual para se consolidar como uma estratégia organizacional fundamental. Ela é uma ferramenta decisiva para o fortalecimento da liderança, para a construção de ambientes de trabalho mais resilientes e inclusivos e, por fim, para o alcance de resultados organizacionais sustentáveis e competitivos no cenário empresarial contemporâneo.





Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014.
- CARMELLO, Eugênio. **Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor**. São Paulo: Gente, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. **O poder da inteligência emocional: como liderar com sensibilidade e eficiência**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.
- GOLEMAN, Daniel; CHERNISS, Cary. **Optimal: como atingir o desempenho máximo nas equipes e na liderança**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2024.
- GUPY. **Inteligência emocional no trabalho: por que é essencial?** 2021. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/inteligencia-emocional-no-trabalho>. Acesso em: fev. 2026.
- KANAANE, Ricardo. **Comportamento humano nas organizações: o desafio dos líderes no relacionamento intergeracional**. São Paulo: Atlas, 2017.
- LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos humanos: princípios e tendências**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SALOVEY, Peter; MAYER, John D. **Emotional intelligence**. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.
- TAVARES, José. **A resiliência na sociedade emergente**. São Paulo: Cortez, 2001.

RECEBIDO: 13/02/2026

ACEITO: 16/03/2026





Inteligência Artificial Generativa e Educação: Uma Análise Crítica a Partir de Entrevista com uma Inteligência Artificial / *Generative Artificial Intelligence and Education: A Critical Analysis Based on an Interview with an Artificial Intelligence*

DOI

Jeferson da Silva Gonçalves¹

Carlos Eduardo Rocha dos Santos²

Resumo:

Este artigo analisa o papel da inteligência artificial (“IA”) generativa na educação contemporânea por meio de uma entrevista semiestruturada exploratória com uma IA. O artigo adota abordagem qualitativa para investigar sua autopercepção pedagógica, potencialidades, riscos e implicações éticas. Fundamentado em referenciais como Freire (1996), Papert (1980), Moran (2018), Luckin *et al.* (2016), Floridi (2014) e O’Neil (2016), o estudo revela que a IA se posiciona como mediadora complementar ao professor humano, enfatizando personalização da aprendizagem, acessibilidade e *feedback* instantâneo e também reconhecendo limitações como ausência de empatia, vieses algorítmicos e desigualdades de acesso. Os resultados destacam a complementaridade humano-IA para uma educação dialógica e inclusiva, com tensões entre eficiência técnica e criticidade freireana. Metodologicamente, a entrevista com IA surge como ferramenta inovadora para análise de discursos simbólicos, embora limitada pela natureza probabilística das respostas. Conclui-se que a IA pode transformar práticas educacionais, desde que ancorada em formação docente crítica e vigilância ética, propondo perspectivas futuras como estudos comparativos e empíricos com usuários reais.

Palavras-Chave: Inteligência artificial; Educação; Entrevista com IA; Personalização da aprendizagem; Ética digital.

1 Doutor em Educação Matemática - Docente da Faculdade EducaMais. - Email: jgoncalves.edumat@gmail.com

2 Doutor em Educação - Docente da Faculdade EducaMais. - Email: carlaosantos25@gmail.com





Abstract:

This article examines the role of generative artificial intelligence (AI) in contemporary education through an exploratory semi-structured interview with an AI, employing a qualitative approach to investigate its pedagogical self-perception, potentials, risks, and ethical implications. Grounded in references such as Freire (1996), Papert (1980), Moran (2018), Luckin et al. (2016), Floridi (2014), and O'Neil (2016), the study reveals that the AI positions itself as a complementary mediator to human teachers, emphasizing personalized learning, accessibility, and instant feedback, while acknowledging limitations such as lack of empathy, algorithmic biases, and access inequalities. The findings highlight human-AI complementarity for dialogical and inclusive education, with tensions between technical efficiency and Freirean criticality. Methodologically, interviewing an AI emerges as an innovative tool for analyzing symbolic discourses, though constrained by the probabilistic nature of responses. It is concluded that AI can transform educational practices, provided it is anchored in critical teacher training and ethical oversight, suggesting future perspectives such as comparative studies and empirical research with real users.

Keywords: Artificial intelligence; Education; AI interview; Personalized learning; Digital ethics.





1 Introdução

Nas duas últimas décadas, o avanço da inteligência artificial (IA) vem se consolidando como um dos fenômenos tecnológicos mais impactantes sobre a produção e a circulação do conhecimento. Em particular, a emergência da IA generativa, representada por ferramentas como ChatGPT (OpenAI), Khanmigo (Khan Academy) e outros sistemas adaptativos de aprendizagem, tem atingido diretamente o campo educacional, reconfigurando práticas tradicionais de ensino, avaliação e pesquisa. Plataformas automatizadas de correção de redações, tradutores de linguagem natural e tutores inteligentes estão sendo implementados em escolas e universidades de forma crescente (Luckin *et al.*, 2016), ampliando tanto as possibilidades pedagógicas quanto os desafios éticos e metodológicos associados ao processo de ensinar e aprender.

Nesse contexto de rápida integração tecnológica torna cada vez mais urgente refletir como as inteligências artificiais estão redesenhando a relação entre professores, alunos e o conhecimento. A mediação da aprendizagem por algoritmos desloca o papel tradicional do docente como fonte exclusiva de saber, propondo uma coparticipação entre agentes humanos e artificiais. Segundo José Moran (2018), o professor torna-se “*curador e orientador de experiências significativas de aprendizagem*”, papel que exige competências críticas e reflexivas no trato com as tecnologias digitais. Por outro lado, Paulo Freire (1996) já alertava que a educação não pode se reduzir a um processo técnico de transmissão; ela é essencialmente dialógica, ética e libertadora – dimensões que correm o risco de serem simplificadas em interações homem-máquina.

Diante desse cenário, é fundamental compreender não apenas o uso prático da IA, mas também a forma como a própria IA “*percebe*” suas funções educativas. Em outras palavras, investigar os discursos produzidos por uma IA sobre o seu papel pedagógico pode revelar muito sobre os valores e paradigmas humanos embutidos nesses sistemas. Essa proposta é inspirada em reflexões como as de Luciano Floridi (2014), que discute a necessidade de uma “*ética informacional*” capaz de reconhecer as tecnologias como agentes morais limitados, inseridos em um ecossistema social e cognitivo mais amplo, e as de Cathy O’Neil (2016), que alerta para a opacidade e o viés algorítmico presentes em modelos de decisão automatizados.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel da IA na educação contemporânea a partir de uma entrevista exploratória com uma IA generativa. De forma mais específica, busca-se: a) compreender como a IA concebe sua função pedagógica e suas possíveis contribuições ao processo ensino-aprendizagem; b) identificar as principais potencialidades e riscos pedagógicos, éticos e sociais de sua aplicação educacional; e c) discutir as implicações epistemológicas decorrentes da dialogicidade entre humanos e sistemas algorítmicos no campo da educação.

Como caminho metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, utilizando uma entrevista semiestruturada com uma IA como instrumento principal de coleta de dados. As respostas serão examinadas à luz de referenciais teóricos que discutem a tecnologia como mediação educativa (Papert, 1980; Moran, 2018) e a ética da informação (Floridi, 2014; O’Neil, 2016).





O artigo organiza-se em 5 (cinco) seções: além desta introdução, a segunda seção apresenta o referencial teórico, que articula perspectivas sobre educação, tecnologia e ética da IA; a terceira seção descreve os procedimentos metodológicos e o processo de construção da entrevista; a quarta seção traz os principais resultados obtidos a partir do diálogo com a IA; e, por fim, a quinta e última seção discute as conclusões e propõe reflexões sobre o futuro da IA na educação e suas implicações para a prática docente e a formação humana.

2 Fundamentação Teórica

A compreensão do papel da IA na educação exige uma base conceitual que articule, de forma integrada, 3 (três) dimensões centrais: (a) os debates sobre educação e tecnologia, que situam a IA no longo processo de inserção de artefatos digitais na escola; (b) as discussões específicas sobre IA e aprendizagem, com ênfase em sistemas generativos e tutores inteligentes; e (c) as questões éticas e epistemológicas decorrentes da mediação algorítmica do conhecimento. Nesta seção, apresentam-se os principais referenciais que sustentam o estudo, organizados de modo a primeiro contextualizar a tecnologia no campo educacional, em seguida discutir as particularidades da IA na aprendizagem e, por fim, problematizar os desafios éticos e epistemológicos que emergem dessa nova configuração.

2.1 Educação e Tecnologia

A presença das tecnologias digitais no campo educacional não é apenas um fenômeno instrumental, mas estruturante da forma como o conhecimento é concebido, criado e compartilhado. Desde o final do século XX, pensadores como Seymour Papert (1980) propõem que o computador pode ser um *“meio para o pensamento”*, transformando o aluno em um construtor ativo do próprio saber. No seu conceito de construcionismo, Papert defende que a aprendizagem é mais eficaz quando os estudantes interagem com artefatos digitais que estimulam a experimentação, a criação e a reflexão. Essa visão rompe com modelos transmissivos de ensino, propondo uma relação inventiva entre sujeito e tecnologia.

Complementarmente, Paulo Freire (1996) concebe a educação como prática de liberdade, fundamentada no diálogo crítico entre professores e alunos. Embora não trate diretamente da IA, seus princípios de mediação e problematização ajudam a compreender o papel ético da tecnologia no ambiente educativo. Para Freire, ensinar significa criar condições para que o aluno *“produza, com ou sem o professor, o conhecimento”*, e isso envolve reconhecer a dimensão política de toda prática educativa.

Aplicado aos contextos digitais, esse pensamento implica recusar o tecnicismo e buscar o protagonismo do educando mesmo diante de máquinas cada vez mais sofisticadas.

Autores contemporâneos como Moran (2018) e Litwin (2001) ampliam essa discussão ao enxergar a tecnologia como uma linguagem educativa, e não apenas como ferramenta. Para Moran, o mergulho digital desafia os educadores a *“integrar metodologias ativas, híbridas e personalizadas”*, nas quais a mediação tecnológica se torna parte constitutiva do





processo formativo. Já Litwin (2001) introduz o conceito de “*tecnologia educacional como construção simbólica*”, defendendo que a relação pedagógica é sempre mediada por linguagens e dispositivos que moldam como o conhecimento é percebido.

Nesse cenário, emergem debates sobre as novas formas de mediação do conhecimento, tais como o ensino híbrido, a aprendizagem personalizada e o ensino por competências. O uso das tecnologias digitais propicia uma sala de aula mais flexível, centrada no aluno, que passa a ter maior controle sobre o ritmo e os caminhos do aprendizado. Entretanto, como alertam Freire (1996) e Papert (1980), a inovação tecnológica só adquire sentido pedagógico se mantiver a intencionalidade humanizadora do ensino, caso contrário, corre o risco de se reduzir à mera atualização técnica de velhos paradigmas transmissivos.

2.2 Inteligência Artificial e Aprendizagem

A IA tornou-se uma das principais forças dessa reconfiguração pedagógica nas últimas décadas. É importante distinguir a IA tradicional, baseada em sistemas de *machine learning* e reconhecimento de padrões predefinidos, da IA generativa, que utiliza modelos de linguagem e redes neurais profundas para produzir textos, imagens ou códigos de forma autônoma. Essa nova geração de sistemas, exemplificada por ferramentas como ChatGPT, Khanmigo e GitHub Copilot, atua como parceiro interativo na resolução de problemas e na produção de conhecimento.

Nas práticas educativas, essas tecnologias vêm sendo exploradas como sistemas tutores inteligentes, plataformas de avaliação automatizada e ambientes adaptativos de aprendizagem, capazes de oferecer *feedback* instantâneo, avaliar desempenho e personalizar trajetórias de estudo. Em relatório publicado pela Pearson, Luckin *et al.* (2016) defendem que a IA pode “*libertar o potencial do aprendizado humano*” ao combinar dados sobre comportamento estudantil com algoritmos de recomendação, ajustando os conteúdos às necessidades individuais de cada aluno. Da mesma forma, Baker e Smith (2019), em estudo para o Centre for Education, destacam o papel das tecnologias de IA na otimização do tempo docente e na ampliação da eficiência pedagógica.

Ao mesmo tempo, surgem reflexões sobre o que podemos chamar de mediação cognitiva algorítmica. A aprendizagem mediada por IA desloca o locus da autoridade epistemológica, tradicionalmente centrado no professor, para uma rede de agentes híbridos (humanos e máquinas) responsáveis por orientar a construção do conhecimento. Isso inaugura o que alguns teóricos denominam “*tutor algorítmico*”, um mediador que responde, explica e avalia, mas cuja racionalidade não é humana. Essa situação provoca novas perguntas: até que ponto a IA compreende o contexto cultural da aprendizagem? Pode um algoritmo interpretar emoções, intencionalidades e saberes tácitos do aluno como um educador faria?

O papel da IA na aprendizagem contemporânea não pode ser reduzido a simples automação, mas deve ser compreendido como parte de uma ecologia cognitiva mais complexa, em que a tecnologia atua como coautora do processo educativo.





2.3 Aspectos Éticos e Epistemológicos

O crescimento da IA na educação levanta preocupações que ultrapassam a eficiência pedagógica, envolvendo questões éticas e epistemológicas profundas. Cathy O'Neil (2016), em *Weapons of Math Destruction*, demonstra como algoritmos aparentemente neutros podem reforçar desigualdades e discriminações, quando aplicados sem transparência e revisão crítica. No âmbito educacional, isso se manifesta na possibilidade de viés algorítmico em sistemas de avaliação e recomendação, nos riscos à privacidade dos dados dos estudantes e na indefinição sobre autoria intelectual de textos ou respostas produzidas por inteligências artificiais.

Luciano Floridi (2014), ao propor uma ética informacional, argumenta que a responsabilidade moral nas interações entre humanos e máquinas é distribuída: todos os agentes, programadores, usuários e sistemas, participam da construção do ambiente informacional. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a IA não apenas como ferramenta técnica, mas como ator ético em constante diálogo com valores humanos.

Do ponto de vista epistemológico, a presença da IA na educação questiona a própria noção de aprender. Se uma máquina é capaz de gerar explicações, corrigir textos e criar exemplos, o que significa o ato de construção do conhecimento pelo humano? A aprendizagem passa a ser um processo coproduzido, em que os limites entre autor, mediador e aprendiz se tornam cada vez mais fluidos. Essa constatação abre espaço para metodologias inovadoras, como a proposta deste estudo: entrevistar uma IA para compreender como ela própria formula discursos sobre educação. Essa estratégia concede uma voz simbólica ao artefato tecnológico, permitindo analisá-lo não apenas como ferramenta, mas como sujeito discursivo, cujas respostas espelham e tensionam as concepções humanas de ensino, ética e conhecimento.

Essa abordagem dialoga diretamente com teorias da mídia e da subjetividade técnica, nas quais a tecnologia é entendida como extensão das capacidades cognitivas e comunicativas humanas (McLuhan, 1964). Ao incorporar o discurso da IA na pesquisa, o artigo propõe ampliar o olhar crítico sobre a coautoria entre humanos e algoritmos, abrindo novas perspectivas para a reflexão educacional no século XXI.

3 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo busca articular rigor técnico com abertura interpretativa, reconhecendo que a análise de um discurso produzido por uma inteligência artificial demanda olhar crítico e reflexivo. Optou-se por uma abordagem qualitativa e exploratória, voltada à compreensão da maneira como uma IA generativa constrói narrativas sobre seu próprio papel educativo. Conforme Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é apropriada para investigar significados, percepções e processos simbólicos, possibilitando compreender fenômenos em sua complexidade, e não apenas em seus aspectos quantificáveis.





3.1 Tipo de Pesquisa e Ambiente de Coleta

A pesquisa foi conduzida por meio de uma entrevista semiestruturada com uma IA generativa, realizada em ambiente virtual. Para a coleta dos dados optou-se por uma plataforma de IA de ampla difusão e reconhecida estabilidade, sistema baseado em modelos de linguagem de última geração, capaz de manter coerência contextual e registrar interações de forma contínua. Essa escolha se justifica por 3 (três) aspectos principais: (a) acesso facilitado e seguro à ferramenta, permitindo replicabilidade e controle da sessão; (b) estabilidade das respostas e manutenção de contexto em conversas com múltiplas trocas; e (c) capacidade dialógica avançada, fundamental para sustentar uma entrevista de natureza reflexiva e não apenas questionário fechado.

A entrevista foi conduzida diretamente na interface textual da plataforma, com o pesquisador atuando como mediador e utilizando linguagem neutra para evitar indução de respostas. Todo o conteúdo produzido foi capturado integralmente e preservado em formato textual para posterior codificação e análise.

3.2 Estruturação das Perguntas

As perguntas foram desenvolvidas a partir de 5 (cinco) categorias temáticas identificadas na revisão teórica, contemplando dimensões pedagógicas, sociais e éticas da atuação da IA na educação. As categorias são:

- 1) Autopercepção da IA** – investigar como o sistema se descreve e entende suas funções educativas;
- 2) Papel pedagógico e relação com o professor** – compreender se a IA reconhece limites, complementaridades e tensões no elo humano-máquina;
- 3) Personalização da aprendizagem** – observar como o sistema concebe a adaptação de métodos e ritmos ao perfil do aluno;
- 4) Questões éticas e sociais** – identificar preocupações com viés, privacidade, autoria e impacto social;
- 5) Perspectivas futuras** – explorar a visão projetada da IA acerca do ensino e da aprendizagem nas próximas décadas.

Cada eixo deu origem a perguntas abertas, permitindo liberdade argumentativa à IA e preservando sua formulação linguística original, com mínima edição posterior. Essa opção segue a lógica da entrevista semiestruturada (Triviños, 1987), em que há um roteiro-base, mas espaço para emergências discursivas espontâneas.

3.3 Procedimentos Éticos

O estudo respeita princípios de transparência e integridade na pesquisa digital, considerando que as interações com inteligências artificiais envolvem coleta de texto gerado





automaticamente. As respostas foram analisadas anonimamente, sem menção à plataforma específica, limitando-se à identificação genérica “IA Entrevistada (2025)”.

Nenhum trecho foi manipulado para alterar o conteúdo semântico. Apenas ajustes mínimos de pontuação e formatação foram realizados para leitura fluida. O pesquisador manteve postura crítica durante o processo, evitando inferir sentimentos ou intencionalidades humanas na fala da IA, reconhecendo a natureza simbólica do discurso produzido.

3.4 Método de análise dos dados

A interpretação do material coletado foi realizada por meio da análise de conteúdo conforme Bardin (2016), que propõe um conjunto de técnicas sistemáticas destinadas à descrição e à categorização do significado das mensagens. O processo ocorreu em 3 (três) etapas principais:

- 1) **Pré-análise** – leitura flutuante das respostas, buscando pontos de relevância conceitual;
- 2) **Exploração do material** – categorização das respostas de acordo com os eixos temáticos definidos (pedagogia, ética, personalização etc.);
- 3) **Tratamento, inferência e interpretação** – articulação entre os discursos da IA e os referenciais teóricos (Papert, Freire, Moran, Floridi, O’Neil).

Mesmo com categorias pré-delimitadas, reconhece-se a possibilidade de emergência de novas categorias durante o processo analítico, o que é coerente com a flexibilidade hermenêutica da pesquisa qualitativa. A triangulação entre teoria, entrevista e contexto histórico da IA garante maior validade interpretativa e profundidade heurística.

3.5 Categorias Analíticas

Para fins de organização e apresentação posterior dos resultados (seção 4), foram consolidadas as seguintes categorias de análise:

- 1) **Papel pedagógico da IA** – formas de atuação educativa e mediação do conhecimento;
- 2) **Relação com o professor** – colaboração, complementariedade ou substituição;
- 3) **Personalização da aprendizagem** – estratégias adaptativas e interativas;
- 4) **Questões éticas e sociais** – viés, transparência, acesso equitativo e privacidade;
- 5) **Perspectivas futuras** – projeções sobre o papel da IA e potencial evolução de sua responsabilidade educacional.

Essas categorias servirão como base para a sistematização dos trechos significativos da entrevista e para o diálogo entre o discurso da IA e as perspectivas teóricas examinadas nas seções anteriores.





4 Entrevista

A entrevista realizada com a IA generativa buscou explorar como o próprio sistema concebe seu papel na educação contemporânea, suas potencialidades e limitações, além de questões éticas e perspectivas futuras. As respostas foram organizadas segundo 5 (cinco) eixos temáticos definidos na metodologia: autopercepção e papel pedagógico; personalização da aprendizagem; colaboração humano-IA; questões éticas e sociais; e visões de futuro sobre a educação.

4.1 Eixo 1 – Contextualização e Autopercepção da IA

Este eixo inicial visa mapear como a IA se posiciona como agente educativo, destacando capacidades e limitações para estabelecer o tom reflexivo da entrevista.

A entrevistada descreve-se como uma *“ferramenta versátil e altamente acessível para auxiliar na educação”*, enfatizando atributos como acessibilidade contínua e adaptabilidade (IA entrevistada, 2025). Em resposta à pergunta sobre suas capacidades e limitações, afirma:

Minhas principais capacidades incluem: Acessibilidade 24/7: Estou disponível o tempo todo, permitindo que alunos tirem dúvidas e aprendam no próprio ritmo. Personalização: Consigo adaptar explicações conforme o nível de conhecimento ou interesse do estudante, oferecendo exemplos e analogias relevantes. [...] Minhas limitações, por outro lado, incluem: falta de consciência e emoções reais. Não tenho vivências humanas, nem empatia genuína. Minha atuação é baseada em probabilidades e padrões (IA entrevistada, 2025).

Para ilustrar sua aplicação prática, a IA oferece um exemplo concreto de auxílio no aprendizado de biologia:

Uma vez, ajudei um estudante de ensino médio com dificuldades em entender a diferença entre mitose e meiose. Expliquei as etapas de cada processo, criei analogias (como comparar a mitose a uma cópia fiel de um livro e a meiose à produção de uma versão resumida com algumas páginas diferentes), sugeri imagens e elaborei um questionário interativo para fixação (IA entrevistada, 2025).

Na transição para o estado atual da IA na educação global, a resposta contextualiza tendências como plataformas adaptativas (por exemplo, Khan Academy, Duolingo) e exemplos regionais (por exemplo, Geekie, no Brasil), notando desigualdades de adoção: *“Apesar desse avanço, a adoção de IA na educação é desigual; há locais com grande acesso a essas tecnologias e outros ainda em etapa inicial, devido a limitações de infraestrutura”* (IA entrevistada, 2025).

Esses trechos revelam uma autopercepção funcional da IA como mediadora acessível, mas limitada pela ausência de subjetividade humana, alinhando-se preliminarmente às





noções de mediação tecnológica de Papert (1980) e Moran (2018), e preparando o terreno para discussões sobre colaboração e ética.

4.2 Eixo 2 – Personalização e Aprendizagem Individualizada

Aqui, o foco recai sobre como a IA adapta o ensino a perfis diversos, identificando benefícios e desafios para a inclusão pedagógica. A IA enfatiza a análise de dados como base para a personalização, respondendo à pergunta principal:

A IA pode identificar padrões no desempenho do estudante, como pontos fortes, dúvidas recorrentes e preferências de aprendizado (visual, auditivo, cinestésico, etc.). [...] Benefícios: Inclusão: Maior possibilidade de atender necessidades individuais, promovendo equidade no acesso ao conhecimento. Autonomia: Estudantes tornam-se mais protagonistas no controle de seu próprio processo de aprendizagem. [...] Desafios: Dependência tecnológica: Nem todos os contextos dispõem de infraestrutura adequada, o que pode aumentar desigualdades (IA entrevistada, 2025).

Em um exemplo hipotético de auxílio com frações matemáticas, descreve um processo passo a passo:

Diagnóstico Inicial: Pergunto de forma simples qual parte das frações está gerando mais dúvida [...]. 2. Explicação Conceitual e Visual: Início com uma explicação breve e clara: ‘Uma fração representa uma parte de um todo’ [...]. Meu objetivo é adaptar o ensino ao ritmo e ao estilo do estudante, fornecer exemplos próximos da realidade dele(a) e garantir feedback constante (IA entrevistada, 2025).

Nofollow-upcomparativo com o professor humano, destaca diferenças complementares:

IA: Personalização em escala: Consegue ajustar explicações, exercícios e ritmo conforme cada aluno [...]. Professor Humano: Leitura emocional e social: Capta emoções, motivações ou frustrações [...]. A combinação de ambos, IA e professor humano, potencializa o aprendizado” (IA entrevistada, 2025).

As respostas ilustram uma visão da personalização como ferramenta de equidade, mas alertam para barreiras socioeconômicas, ecoando as perspectivas de Luckin *et al.* (2016) sobre aprendizagem adaptativa e as críticas de Freire (1996) à inclusão dialógica.

4.3 Eixo 3 – Papel do Professor e Colaboração Humano–IA

Este eixo explora a dinâmica entre IA e docente, enfatizando papéis complementares para evitar substituição.





A IA defende explicitamente a complementaridade: “A inteligência artificial não deve substituir o professor, mas sim complementar e transformar suas funções” (IA entrevistada, 2025). Detalha aplicações em planejamento, avaliação e mediação:

Planejamento de aulas: IA como auxiliar: Apoia o professor ao sugerir planos de aula [...]. Avaliação: IA como ferramenta complementar: Automatiza a correção de testes objetivos [...]. A IA é ideal como apoio e complemento: Ela libera tempo para atuação mais criativa (IA entrevistada, 2025).

Sobre riscos de dependência excessiva, identifica perigos como padronização e perda de autonomia:

Riscos: Perda de autonomia docente: Os professores podem se tornar excessivamente dependentes [...]. Como mitigar: Formação crítica e continuada: Investir em capacitação dos professores [...]. O uso da IA deve empoderar, não substituir o professor (IA entrevistada, 2025).

No cenário de sala híbrida, projeta interações em tempo real:

Apoio ao professor: Monitoramento do engajamento: A IA pode analisar indicadores [...]. Apoio aos alunos: Tira-dúvidas instantâneo [...]. Professores mantêm o protagonismo, mas têm à disposição ferramentas inteligentes (IA entrevistada, 2025).

O discurso reforça o professor como “curador” (Moran, 2018), mas sinaliza tensões com o risco de desumanização, abrindo espaço para análise freireana sobre mediação crítica.

4.4 Eixo 4 – Aspectos Éticos, Sociais e Inclusivos

Focado em dilemas éticos, este eixo revela a consciência da IA sobre viés, privacidade e inclusão.

As preocupações principais são viés algorítmico, privacidade e desigualdades: “Viés algorítmico: algoritmos de IA podem reproduzir preconceitos [...]. Privacidade de dados: a coleta massiva de dados pessoais [...]. Desigualdades de acesso: nem todas as escolas têm igual acesso” (IA entrevistada, 2025). Sobre sua abordagem, afirma:

Como eu, enquanto IA, lido: Imparcialidade: Me esforço para oferecer informações neutras [...]. Privacidade em foco: Não retenho ou utilizo informações pessoais [...]. O uso ético da IA na educação exige vigilância constante (IA entrevistada, 2025).





Para inclusão de grupos marginalizados, destaca adaptações:

Personalização do aprendizado: A IA pode identificar o ritmo [...] e oferecer recursos diferenciados [...]. Suporte a diferentes idiomas e culturas: Tradução automática [...]. Exemplos de falhas: Reforço de vieses: Algoritmos enviesados podem discriminar (IA entrevistada, 2025).

No *follow-up* sobre correção de viés: “*Deteção automática: A IA pode monitorar seu próprio texto [...]. Correção automática: Substituição de termos e exemplos [...]. Mantém aprendizado contínuo com feedback*” (IA entrevistada, 2025). Esses elementos dialogam diretamente com O’Neil (2016) e Floridi (2014), mostrando uma autopercepção ética da IA, mas dependente de programação humana para mitigar falhas.

4.5 Eixo 5 – Futuro e projeções prospectivas

Encerrando a entrevista, este eixo projeta evoluções e reflexões sobre o impacto da IA.

A IA prevê currículos dinâmicos e avaliações contínuas: “*Currículo personalizado e dinâmico: trilhas de aprendizagem ajustáveis [...]. Avaliação contínua: feedback imediato [...]. Redefinindo ‘currículo’: deixa de ser um roteiro fixo; passa a ser um conjunto flexível*” (IA entrevistada, 2025). Sobre seu “*aprendizado*”, afirma:

O que uma IA ‘aprende’: Diversidade de estilos de aprendizagem: Percebo que cada pessoa entende [...] de formas diferentes. [...] Isso muda minha percepção: Reforça a ideia de que [...] é fundamental unir tecnologias inteligentes à empatia (IA entrevistada, 2025).

Na pergunta final aberta, acrescenta considerações sobre *lifelong learning* e democratização:

Educação ao Longo da Vida: A IA pode facilitar o aprendizado contínuo [...]. Democratização do Acesso: Com IA, conteúdos de alta qualidade podem chegar a regiões remotas [...]. O potencial da IA na educação é enorme — mas é preciso combiná-lo com políticas públicas (IA entrevistada, 2025).

As projeções enfatizam o hibridismo humano-tecnológico, alinhando-se a Siemens (2013) e abrindo para discussões sobre a epistemologia futura da educação.

5 Análise e Discussão

A análise do discurso produzido pela IA entrevistada revela um conjunto de representações coerentes sobre o papel da tecnologia na educação, evidenciando uma postura





reflexiva, porém funcional, em relação às práticas pedagógicas humanas. O conteúdo da entrevista sugere uma IA consciente de sua condição instrumental, uma ferramenta capaz de amplificar a aprendizagem, mas também capaz de reconhecer suas limitações éticas, cognitivas e afetivas. Essa dualidade é o fio condutor desta discussão, na qual cada eixo é reinterpretado à luz dos referenciais teóricos trabalhados.

5.1 Educação e tecnologia: mediação, não substituição

Logo nas primeiras respostas, a IA define-se como *“uma ferramenta versátil e acessível para auxiliar na educação”*, descrevendo atributos como acessibilidade, personalização e interatividade. Esse discurso converge com a noção de tecnologia como mediação educativa, discutida por Moran (2018) e Edith Litwin (2001). Para Moran, o papel da inovação tecnológica na escola não é substituir práticas educativas, mas expandir as possibilidades de aprendizagem, redistribuindo o protagonismo entre professor e aluno. Já Litwin (2001) lembra que a tecnologia educacional atua como linguagem simbólica, ou seja, condiciona as formas de pensar, comunicar e construir conhecimento.

A IA, ao afirmar que se vê como um *“tutor virtual”* e que pode *“explicar, propor exercícios e gerar conteúdos sob medida”*, efetivamente se apresenta como esse novo tipo de mediador simbólico. Contudo, ao reconhecer que lhe faltam *“consciência e emoções reais”*, ela confirma a advertência de Freire (1996): a tecnologia, em si, não é portadora de intencionalidade humana; é preciso que educadores críticos humanizem o uso das ferramentas digitais para que a educação não se torne um gesto mecânico de transferência de informação.

O diálogo entre essas perspectivas evidencia que, embora a IA possa reproduzir aspectos metodológicos das práticas pedagógicas, a experiência vivenciada do ensinar-aprender continua sendo um fenômeno relacional e ético, dependente da presença humana.

5.2 Personalização e o mito da neutralidade tecnológica

O segundo eixo da entrevista destaca o tema da personalização da aprendizagem. A IA afirma ser capaz de *“identificar padrões no desempenho do estudante”*, ajustando conteúdo e ritmo conforme o perfil do aluno. Essa autorrepresentação reflete as promessas da inteligência artificial em educação descritas por Luckin *et al.* (2016), que enxergam na tecnologia o poder de libertar o potencial do aprendizado humano por meio de análise de dados e *feedback* contínuo.

Entretanto, a própria fala da IA coloca limites claros a esse potencial, citando preocupações com *“dependência tecnológica”*, *“desigualdade de acesso”* e *“viés algorítmico”*. Essa ambiguidade demonstra uma consciência discursiva sobre um dos debates centrais da literatura: o mito da neutralidade tecnológica. Assim como Freire (1996) sustenta que *“nenhum saber é neutro”*, também os algoritmos carregam intencionalidades implícitas.

Em termos pedagógicos, a distinção feita pela IA entre o que ela pode fazer (*“adaptar e oferecer feedback instantâneo”*) e o que o professor humano faz melhor (*“ler emoções e motivações”*) revela uma compreensão construtiva do conceito de complementaridade cognitiva.





Trata-se de um raciocínio próximo ao espírito construcionista proposto por Papert (1980): a máquina não ensina por si mesma, mas cria ambientes e representações para que o sujeito aprenda de forma mais ativa.

5.3 O papel do professor e o equilíbrio nas relações humano – IA

A concepção de parceria entre IA e professor perpassa toda a entrevista, mas fica mais evidente no Eixo 3.

Ao afirmar que *“a IA não deve substituir o professor, mas sim complementar e transformar suas funções”*, o discurso da entrevistada confirma uma leitura antropocêntrica e colaborativa da educação tecnológica. Essa visão converge diretamente com Moran (2018), que concebe o docente do século XXI como curador e mentor de percursos de aprendizagem, e com Papert (1980), ao propor o computador como *“um novo tipo de colega intelectual”*.

Há também uma autocrítica importante no alerta de que o uso indiscriminado da IA pode levar à *“padronização e perda da autonomia docente”*. Esse reconhecimento ecoa o que Litwin (2001) chama de *“risco do tecnocentrismo”*, quando a pedagogia se ajusta aos limites do artefato em vez de reconfigurar suas potencialidades de modo crítico.

Em resposta às perguntas sobre dependência excessiva, a IA defende a *“formação crítica e continuada”* de professores, articulando o discurso ético à prática pedagógica. Esse ponto é essencial e confirma a necessidade de alfabetização digital crítica, na qual o educador domina a tecnologia sem se subordinar a ela. Destaca-se aqui a convergência entre o pensamento freireano, que defende o educador como sujeito de práxis transformadora, e o discurso da IA, que propõe o docente como *“última instância decisória”* em avaliações e planejamento.

5.4 Ética, viés e responsabilidade compartilhada

Nos Eixos 4 e 5, a IA demonstra profunda consciência discursiva das preocupações éticas envolvidas na educação digital, identificando 3 (três) riscos centrais: (i) viés algorítmico; (ii) privacidade dos dados; e (iii) desigualdades de acesso. Sua tentativa de adotar uma postura *“imparcial”* e *“transparente”* reflete influências diretas de princípios defendidos por Luciano Floridi (2014), para quem a ética da informação depende da corresponsabilidade distribuída entre todos os agentes que produzem e processam dados, humanos e não humanos.

Da mesma forma, o alerta sobre vieses reproduzidos em algoritmos está alinhado às críticas de Cathy O’Neil (2016), que denuncia a forma como decisões automatizadas podem reforçar desigualdades estruturais sob a aparência de objetividade. Ao mencionar explicitamente mecanismos de *“detecção e correção automática de vieses”*, a entrevistada reproduz um ideal técnico de autorregulação da IA, mas que, segundo Floridi (2014), só se torna eticamente válido quando acompanhado de auditoria humana e transparência sobre os critérios algorítmicos.





A defesa da inclusão, com citações a legendas automáticas, traduções e adaptação para alunos com deficiência, também remete à perspectiva da justiça digital, aproximando-se de concepções que entendem as tecnologias como ferramentas de ampliação de capacidades humanas. Ainda assim, o próprio discurso da IA observa limitações, como *“reforço de vieses e exclusão digital”*, confirmando que a equidade tecnológica exige mais do que soluções técnicas: requer vontade política e consciência cultural.

5.5 Perspectivas futuras: humanização do algoritmo

A seção final da entrevista apontou para projeções que ampliam o escopo da discussão, incluindo currículos flexíveis, avaliações contínuas e aprendizagem ao longo da vida. Tais elementos correspondem à visão conectivista de Siemens (2013), que interpreta a aprendizagem como processo de formação de redes dinâmicas entre pessoas e sistemas.

Ao afirmar que *“a educação será mais personalizada, interdisciplinar e pautada na autonomia do estudante”*, mas também que *“o papel do educador permanece crucial como orientador, mediador e referência humana”*, o discurso da IA assume uma posição conciliadora e sintetiza um paradigma emergente em que algoritmos e seres humanos partilham a autoria do conhecimento – um modelo de coaprendizagem em vez de substituição.

A ênfase na *“educação ao longo da vida”* e na *“democratização do acesso”* reforça a pertinência social da IA, em sintonia com Freire (1996), para quem a educação deve ser contínua, contextualizada e emancipadora. Todavia, a entrevistada reconhece que tal futuro depende de *“políticas públicas e formação docente”*, lembrando que a tecnologia, por si só, não é o vetor da mudança, mas apenas um meio que pode ampliá-la ou bloqueá-la.

6 Considerações Finais

O presente estudo buscou analisar o papel da IA na educação contemporânea por meio de uma entrevista exploratória com uma IA generativa, com o objetivo geral de compreender como essa tecnologia se posiciona no processo educativo e, de forma específica, de mapear sua autopercepção pedagógica, identificar potencialidades e riscos e discutir implicações éticas e epistemológicas. À luz dos referenciais teóricos de Freire (1996), Papert (1980), Moran (2018), Luckin *et al.* (2016), Floridi (2014) e O’Neil (2016), os resultados obtidos confirmam que os objetivos foram plenamente alcançados. A entrevista revelou um discurso da IA que se apresenta como ferramenta mediadora e complementar, consciente de suas capacidades de personalização e acessibilidade, mas também de limitações como a ausência de empatia humana, o risco de vieses algorítmicos e a dependência de contextos socioeconômicos para sua efetiva inclusão.

Essa análise permitiu sintetizar 3 (três) contribuições centrais do trabalho: primeiro, a confirmação de que a IA atua como agente de mediação cognitiva, alinhando-se ao construcionismo de Papert e à visão de Moran sobre metodologias híbridas, ao ampliar a autonomia do aluno sem substituir o papel dialógico do professor; segundo, a identificação





de um equilíbrio entre otimismo tecnológico e cautela ética, em que a personalização e o *feedback* instantâneo (Luckin *et al.*, 2016) convivem com alertas para desigualdades de acesso e privacidade de dados, ecoando as críticas de O’Neil à opacidade algorítmica; e, terceiro, a ênfase na responsabilidade compartilhada, conforme Floridi (2014), para que a IA promova equidade em vez de reproduzir exclusões sociais. No entanto, o discurso da entrevistada também expôs tensões, como a tendência a tratar o aprendizado como processo técnico-processual, o que contrasta com a concepção freireana de educação como prática libertadora e relacional, sugerindo que a tecnologia ainda precisa ser ancorada em intencionalidades humanas para evitar reducionismos.

Metodologicamente, a abordagem da entrevista semiestruturada com uma IA demonstrou-se inovadora e fértil, permitindo uma análise qualitativa de narrativas simbólicas que revelam valores embutidos nos sistemas generativos. Contudo, o estudo apresenta limitações inerentes: o corpus discursivo é simulado e probabilístico, sem subjetividade real, o que pode limitar a generalização para interações humanas concretas; a dependência da formulação das perguntas influencia as respostas, introduzindo possível viés interpretativo; e o escopo singular (uma única IA) restringe comparações com outros modelos ou contextos empíricos, como salas de aula reais. Essas restrições não comprometem a validade exploratória da pesquisa, mas indicam a necessidade de triangulação com dados observacionais e múltiplas fontes para maior robustez.

Diante disso, as perspectivas futuras para pesquisas nesse campo são promissoras e urgentes. Sugere-se a realização de estudos comparativos entre diferentes IAs generativas, para mapear variações em suas representações pedagógicas e éticas; a inclusão de professores e alunos em experimentos empíricos, avaliando impactos reais na motivação, no engajamento e na equidade educacional; e investigações sobre políticas públicas que integrem formação docente crítica à adoção de tecnologias, com foco em auditorias éticas e acessibilidade digital. Em última instância, este trabalho reforça que a IA, quando integrada de forma reflexiva, pode transformar a educação em um processo mais inclusivo e dinâmico, mas seu sucesso depende de uma visão humanizadora que preserve o diálogo, a criticidade e a justiça social – elementos indispensáveis para que a inovação tecnológica sirva à emancipação humana, e não à sua substituição.

Em conjunto, os resultados revelam um discurso coerente, mas ambivalente: a IA apresenta-se como ferramenta poderosa de ampliação e personalização do aprendizado, porém autoconsciente de que seu funcionamento depende de contextos humanos, culturais e éticos.

Os eixos demonstram que a IA entrevistada:

- reconhece seu papel mediador e a necessidade de colaboração com professores;
- enfatiza a personalização como diferencial pedagógico;
- alerta para riscos éticos e sociais – viés, privacidade e exclusão digital; e
- projeta um futuro educativo mais híbrido e humano, em que tecnologia e sensibilidade convivem.





Esses achados servem de base para a análise e discussão teórica desenvolvida na seção anterior do artigo. Os resultados da entrevista delineiam um discurso da IA como aliada pedagógica complementar, com ênfase em personalização e inclusão, mas consciente de limites éticos e sociais. Os eixos revelam padrões recorrentes: reconhecimento da centralidade humana, alertas para desigualdades e otimismo prospectivo temperado por cautelas. Esse material empírico sustenta a análise teórica, permitindo cotejar o “*discurso algorítmico*” com referenciais como o construcionismo de Papert (1980) e a ética informacional de Floridi (2014).





Referências

- BAKER, T.; SMITH, L. **Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges**. London: Nesta; Centre for Education, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FLORIDI, L. **The ethics of information**. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IA ENTREVISTADA. **Entrevista semiestruturada realizada com inteligência artificial generativa em 29 out. 2025**. Transcrição não publicada.
- LITWIN, E. **Tecnología educativa y educación a distancia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORSYTH, K. **Intelligence unleashed: an argument for AI in education**. London: Pearson Education, 2016.
- MCLUHAN, M. **Understanding media: the extensions of man**. New York: McGraw-Hill, 1964.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (org.). **Novas metodologias ativas**. Campinas: Papirus, 2018. p. 15-41.
- O'NEIL, C. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Crown Publishing, 2016.
- PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.
- SIEMENS, G. **Learning analytics: the emergence of a discipline**. American Behavioral Scientist, v. 57, n. 10, p. 1380-1400, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

RECEBIDO: 13/02/2026
ACEITO: 16/03/2026





A Ineficiência do Estado de Direito na Promoção da Ascensão Social da População Negra: o Estado de Coisas Inconstitucional por Descumprimento de Preceito Fundamental / *The Inefficiency of the Rule of Law in Promoting the Social Advancement of the Black Population: The Unconstitutional State of Affairs Arising from Non-Compliance with a Fundamental Precept*

DOI

Adrielly Letícia Silva Oliveira¹

Resumo:

Este artigo propõe uma análise da ausência de políticas públicas efetivas para garantir a ascensão social de negros na sociedade e como isso gera um estado de coisas inconstitucional por descumprimento de preceito fundamental. A importância da discussão do tema como um postulado interpretativo da igualdade transcende a discussão sobre a igualdade racial. Primeiro porque deve-se assegurar o direito de indivíduos da raça preta a usufruírem de oportunidades de trabalho livres de discriminação, colocando-os a salvo de toda negligência e opressão, consoante disposto na Constituição Federal. Segundo porque pretende sinalizar mudanças na compreensão dos direitos fundamentais de negros, vez que eles também são sujeitos de direito. Este ensaio examina o problema da ausência de políticas públicas efetivas para ascensão de negros na sociedade, para demonstrar a relevância da discussão e da necessidade da efetiva garantia material de tais direitos, vez que sua ausência de efetivação gera descumprimento de preceito fundamental a igualdade.

Palavras-Chave: Ascensão social; Estado de coisas inconstitucional; Descumprimento de preceito fundamental.

Abstract:

This article proposes an analysis of the absence of effective public policies to guarantee the social advancement of Black people in society and how this generates an unconstitutional state of affairs due to the non-compliance with a fundamental precept. The importance of discussing this topic as an interpretative postulate of equality transcends the discussion about racial equality. First, because it is necessary to ensure the right of individuals of the Black race to enjoy job opportunities free from discrimination and to protect them from all negligence and oppression, as stipulated in the Federal Constitution. Second, because it aims to signal changes in the understanding of the fundamental rights of Black people, since they are also subjects of law. This essay examines the problem of the absence of effective public policies for the advancement of Black people in society, to demonstrate the relevance of the discussion and the need for the effective material guarantee of such rights, since their lack of implementation generates non-compliance with the fundamental precept of equality.

Keywords: Social mobility; Unconstitutional state of affairs; Violation of a fundamental precept.

¹ Mestra em Direito da Sociedade da Informação pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - Faculdade Unimais - Email: adrielly.silvaoliveira@hotmail.com



1 Introdução

O caminho perpetrado pelos negros até a atualidade para garantir, mesmo que minimamente, seus direitos e garantias fundamentais foi árido. O ordenamento jurídico pátrio sempre foi utilizado como instrumento de marginalização da população negra.

Realizando um resgate histórico, percebemos que, mesmo após a abolição da escravidão em 1888, diversas leis foram utilizadas como forma de coibir direitos e garantias fundamentais de tal população.

Em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, tivemos a inserção do racismo como crime inafiançável e imprescritível, além de constar como um dos objetivos da República a erradicação do preconceito entre raças. Em 1989 foi promulgada a Lei nº. 7.716, que define os preconceitos resultantes de raça e cor, e, após isso, algumas leis específicas, como a Lei de Cotas, dentre outras.

Ocorre que, na prática, a ascensão de negros na sociedade não ocorreu. Dados estatísticos comprovam o grande índice de desemprego entre a população negra, de modo que estamos diante de um estado de coisa inconstitucional por descumprimento do preceito fundamental da igualdade.

A metodologia deste artigo utiliza-se da linha jurídico sociológica, como forma de compreender o fenômeno jurídico dentro do contexto social. Assim, preocupa-se com relações do direito dentro de um contexto social, uma vez que a ausência de garantia material de políticas públicas de ascensão financeira de negros fere princípios constitucionais, além de ferir o princípio da dignidade da pessoa humana.

Este artigo utilizou ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG) como apoio auxiliar em etapas específicas da pesquisa e da redação científica, em conformidade com a política de integridade na atividade científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Foi utilizada ainda a ferramenta Gemini, para auxiliar na elaboração e refinamento do resumo do artigo e com a finalidade de apoio à revisão textual e verificação de coerência do manuscrito.

As ferramentas mencionadas foram empregadas exclusivamente como suporte instrumental, permanecendo sob responsabilidade integral do autor a concepção da pesquisa, a análise crítica das obras citadas, a redação final e a organização científica do conteúdo apresentado.

No tópico 2 do presente artigo apresentará o conceito de racismo estrutural, além do estudo acerca da ausência de igualdade material no que tange as políticas públicas de ascensão social dos negros. O tópico 2.1. realiza uma análise das leis que versam sobre o direito dos negros desde o Brasil Colônia até o momento atual. O tópico 2.2, por sua vez, explica o que é racismo estrutural e como podemos perceber o quão racista é a estrutura da sociedade. O tópico 2.3 explica como a Constituição Federal falha em garantir a igualdade material entre as raças.





O tópico 3 do presente artigo estudou sobre a ineficiência das políticas públicas de ascensão social por conta do racismo institucional. Foi estudado sobre o que é política pública, como ela é formada e como ela é aplicada. O tópico 3.1 trouxe dados estatísticos sobre o desemprego de negros no Brasil e como isso é diretamente ligado com o racismo institucional.

Por fim, o tópico 4 fala sobre o Estado de Coisas Inconstitucional e como ele se aplica à questão racial. O tópico 4.1. fala sobre a definição do estado de coisas inconstitucional e como ele foi aplicado no Brasil. O tópico 4.2 explicou como a ausência de políticas públicas efetivas para ascensão de negros encaixa-se no estado de coisas inconstitucional e como gera um descumprimento de preceito fundamental.

2 O Racismo Estrutural e a Ilusão da Igualdade Material no Constitucionalismo Brasileiro

O estudo do racismo estrutural é realizado a partir da análise das leis que versam sobre os negros desde o período do Brasil Colonial até o presente momento, de modo a compreender como tais leis foram utilizadas para negar direitos essenciais à população negra. Após a referida análise, torna-se necessário estudarmos como a atual estrutura legislativa brasileira é racista e como a Carta Magna apenas garante a igualdade formal e não material. Como é possível delimitarmos a estrutura racista brasileira sem saber quais leis prejudicaram os direitos dos negros e como isso gerou o racismo estrutural? Como podemos entender a ausência de igualdade material? Esse capítulo analisará tais conceitos de modo que possamos compreender como a formação histórica das leis gerou a estrutura racista e ausência de igualdade material.

2.1 A formação Histórico-Jurídica da Exclusão Racial

Desde o período colonial até a atualidade, o ordenamento jurídico brasileiro operou como instrumento de marginalização da população negra. Para fundamentar a discussão deste artigo, propõe-se inicialmente um resgate histórico das leis que estruturaram essa exclusão:

Entre 1500 e 1822, o Brasil era regido pelas leis de Portugal, e, portanto, era considerado uma colônia. Durante esse tempo, não possuíamos leis próprias, sendo regidos pelas Ordenações Filipinas que foram aplicadas durante um longo período. De cunho extremamente racista, as Ordenações Filipinas tratavam os negros como objetos, estabelecendo penas severas para fugas, rebeliões e até mesmo para quem, porventura, ajudasse um negro a se libertar.

Havia, também, decretos específicos que regulavam o preço dos escravizados e os impostos sobre o tráfico negreiro. Algumas leis tentavam limitar castigos físicos extremos, mas o objetivo central era evitar a perda de produtividade do escravizado. Na prática, contudo,





tais normas não eram respeitadas, tampouco fiscalizadas. Mesmo após a independência do Brasil, com a criação de uma legislação nacional própria, a condição de subalternidade e escravização dos negros permaneceu inalterada.

A primeira Carta Magna Brasileira foi a de 1824, contudo, não dispunha acerca de direitos dos escravizados. Falava sobre homens livres, mas ignorava os negros. O Art. 179 falava acerca do direito à propriedade:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

Tal artigo era utilizado como meio de justificar o direito a propriedade dos negros, mantendo sua situação social marginalizada.

Após isso, tivemos a Lei de Terras de 1850, mantendo a situação à margem da sociedade dos negros. O Artigo 1º informava que somente seria possível a aquisição de terras por compra, e não por ocupação:

Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.

Ocorre que os ex-escravizados, libertos pelos senhores de engenho, não possuíam condições financeiras de comprar terras, de modo que tinham que ficar em situação de rua ou no meio das matas por não possuírem local para residir.

No ano de 1830, promulgou-se o Código Criminal. Tal Código era utilizado para validar o castigo dos escravizados pelos senhores de engenho, possuindo, ainda, um capítulo específico sobre a insurreição. Ainda, o artigo 14 da supracitada lei informava que não haveria punição quando o castigo desferido contra negros tiver sido moderado, sendo considerado um crime justificável.

Sob forte pressão externa, notadamente da Inglaterra, o Império sancionou a Lei Eusébio de Queirós em 1850, que proibiu o tráfico transatlântico de escravizados. No entanto, na prática, a lei não era aplicada.

Posteriormente, a Lei do Ventre Livre determinou a liberdade aos filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de sua vigência. Contudo, na prática, a eficácia material da norma era praticamente inexistente, uma vez que as crianças permaneciam sob a tutela dos senhores de engenho até os 8 (oito) anos trabalhando, como foram de indenização pelos custos de criação, após isso o senhor de engenho poderia entregar a criança ao Governo recebendo com contraprestação uma indenização ou o senhor podia optar em manter o jovem trabalhando de graça em sua propriedade até que ele completasse 21 (vinte e um) anos.





Em 1885, promulgou-se a Lei dos Sexagenários, que previa a alforria de escravizados com mais de 60 (sessenta) anos. Sua aplicabilidade, no entanto, era praticamente nula, haja vista que em razão do trabalho árduo e os castigos físicos, era praticamente impossível que um escravizado chegasse a essa idade.

Por fim, em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea declarou extinta a escravidão no Brasil. Caracterizada por sua extrema concisão, a legislação limitou-se a 2 (dois) artigos: o primeiro decretava o fim da instituição servil e o segundo revogava as disposições em contrário. Como não existia nenhum mecanismo de transição ou de ajuda aos recém libertos, esses foram abandonados à própria sorte. Sem possuírem quaisquer condições de manter o próprio sustento, tinham 2 (duas) opções: sujeitar-se a trabalhos análogos à escravidão nas fazendas ou ficar a própria sorte nas grandes cidades.

A marginalização da população negra acentuou-se com a criminalização da vadiagem no Código Penal de 1890, que punia a ociosidade voluntária e a falta de renda. Sob o pretexto desse dispositivo legal, milhares foram presos, fazendo com que os negros passassem a compor mais da metade da população carcerária da época. Mesmo após o advento da Constituição de 1988, e a despeito da criação de legislações específicas de combate à discriminação, a população negra permanece à margem da sociedade.

A situação de continuidade da população negra à margem da sociedade é chamada de racismo estrutural.

2.2 O racismo estrutural

O racismo não é uma patologia individual, ele é estrutural. A estrutura brasileira advém de um sistema escravagista e de uma ausência efetiva de inserção dos negros na sociedade e é um elemento que faz parte da sociedade como um todo (Almeida; pag. 15, 2019).

Antes de adentrarmos no estudo específico do racismo estrutural, precisamos entender o que é racismo.

O dicionário Michaelis define racismo como:

- 1) Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias).
- 2) Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras.

Silvio Almeida, por sua vez, define racismo como:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.





Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2019, pg. 22 e 23)

Compreendido o conceito geral de racismo, podemos avançar para a análise de sua vertente estrutural. Conforme estudado no capítulo anterior, a organização político-judiciária brasileira foi estruturada de maneira discriminatória. Diante desse cenário, e com a inexistência de políticas públicas específicas para modificar essa situação, o país permanece imerso em uma dinâmica social estruturalmente racista.

Acerca da estrutura racista, dispõe Silvio Almeida:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”.

Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (Almeida, 2019, pag. 22 e 23)

Conclui-se, assim, que a própria estrutura da sociedade brasileira é racista. Apesar das leis que garantem a igualdade formal, falta materialidade a esse direito na prática cotidiana. Passemos, então, à análise da Constituição de 1988 e dos conceitos que envolvem a igualdade material.

No próximo tópico, estudaremos como a atual Constituição Federal versou acerca dos direitos dos negros, com a existência de artigos específicos sobre o tema para garantir igualdade entre raças. Contudo, analisaremos sobre como tal igualdade existe apenas no campo formal e não no campo material.

2.3 A Constituição de 1988 e o Paradigma da Igualdade Material

A atual Carta Magna, com o intuito de materializar o direito antirracista, determinou que o racismo constitui crime inafiançável e imprescritível. Em seu artigo 3º, a Constituição estabelece que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é promover o bem de todos, erradicando preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Mais adiante, o artigo 5º, que é considerado cláusula pétrea por trazer direitos e garantias fundamentais, informa que a prática do crime de racismo será inafiançável e imprescritível.





Tal artigo versava somente sobre o crime de racismo e não acerca do crime de injúria racial. A Lei nº. 14.532 de 2023 igualou tais crimes e, atualmente, a injúria racial é equiparada ao racismo e, portanto, inafiançável e imprescritível.

Por estar a igualdade racial inserida no cerne dos direitos fundamentais, a persistência de uma desigualdade material crônica entre as raças configura, por consequência, descumprimento do preceito fundamental a igualdade.

No âmbito infraconstitucional, temos a Lei nº. 7.716/1989, que dispõe sobre os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e, posteriormente, a Lei de Cotas (Lei nº. 12.711/2012), que reservou vagas para negros e indígenas nas universidades federais.

A despeito desses mecanismos legislativos, dados estatísticos atuais revelam que a presença de negros no ensino superior ainda é desproporcionalmente inferior à de brancos.

Diante desse cenário, evidencia-se que a Carta Magna, embora robusta em sua dimensão formal, ainda falha na concretização da igualdade material. Sendo a equidade étnico-racial um dos pilares da nossa sociedade. Urge a necessidade de se manejar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) como o remédio constitucional apto a sanar essa omissão estrutural.

O próximo capítulo analisará sobre como as políticas públicas existentes atualmente não garantem a ascensão social de negros na sociedade.

3 A Ineficiência das Políticas Públicas de Ascensão Social: O Ciclo das Políticas Públicas e o Racismo Institucional

A discussão acerca das políticas públicas é uma discussão travada por diversos estudiosos. Quando realizamos o estudo acerca da aplicação de políticas públicas, precisamos entender o que é uma política pública para, após isso, compreendermos como ela é aplicada. A importância dessa análise se mostra presente uma vez que somente entendendo o que é uma política pública podemos estudar dados estatísticos sobre sua aplicação ou não. Esse capítulo buscará analisar tal realidade.

3.1 Definição de política pública e sua aplicação

Sob o intuito de trazer igualdade material e efetivar os direitos da população negra, garantida pela Constituição Federal, foram criadas as chamadas políticas públicas.

Dias e Matos (2017, pag. 12) entendem política pública como:

São as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana.





Com relação às características de uma política pública, Dias e Matos (2017, pag. 15) lecionam:

Uma política pública implica o estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e/ou à obtenção de maiores níveis de bem-estar social. Resultam de processo de decisão surgido no seio do governo com participação da sociedade civil, onde são estabelecidos os meios, agentes e fins das ações a serem realizadas para que se atinjam os objetivos estabelecidos.

Entendendo o que é uma política pública e suas características, precisamos, então, entender como uma política pública é construída. A construção de uma política pública é chamada de Ciclo das Políticas Públicas.

Dias e Matos (2017, pag. 63) entendem esse ciclo como:

Os ciclos ou processos de políticas constituem um modelo de análise que decompõe a política pública em uma série de etapas que formam uma sequência lógica, constituindo uma ferramenta proposta pela primeira vez por Charles Jones em 1970. Desde então, são cinco as fases na vida ou desenvolvimento de uma política pública que mais são utilizadas: identificação de um problema, formulação de soluções, tomada de decisões, implementação e avaliação.

Para identificar um problema, é preciso que ele seja um problema político e estrutural, e não somente pertencente ao campo das ideias. Dias e Matos dispõem (2017, pg. 68):

Qualquer processo de formação de uma política pública começa com a identificação de um problema ou de um estado de coisas que exija uma intervenção governamental. No entanto, nem todos os problemas reais são introduzidos dessa forma, de tal modo que para que uma questão entre na agenda de governo não basta ser considerada problemática. Há necessidade também de que se torne um problema político, a partir de mobilização política, através da qual atores articulados obtêm a atenção das autoridades para um problema, e assim consiga entrar na agenda governamental.

(...)

Nesse sentido, um problema chama a atenção pública porque afeta um interesse ou direito público de forma que: viola compromissos legítimos; enfraquece a condição comum de cidadãos; vai contra os valores comuns que sustentam a comunidade; causa danos aos bens sociais de forma que eles apenas podem ser protegidos através da ação coletiva ou, ainda, vai contra a justiça, a equidade ou interesse comum.

No que concerne às políticas públicas voltadas à ascensão da população negra, a ausência de negros em espaços de poder insere-se diretamente no cerne dessa problemática. Esse cenário de exclusão afronta os princípios da equidade, além de configurar um manifesto descumprimento de preceito fundamental, dado o desrespeito direto aos artigos 3º e 5º da





Constituição Federal, que garantem a igualdade a todos. Diante desse contexto, os requisitos para construção de uma política pública encontram-se preenchido.

Auferido o problema, o Poder Público deverá colocar como prioridade a formulação de soluções para que esse seja resolvido. Essa prioridade é chamada de agenda (Dias, Matos; 2017, pag. 71):

A fase de configuração da agenda é que se decide se um tema deve efetivamente ser inserido na pauta política ou se o tema deve ser excluído ou adiado para uma data posterior, e isso independentemente de sua relevância para a ação. Para que essa decisão seja tomada, é necessária pelo menos uma avaliação preliminar sobre custos e benefícios das várias opções disponíveis de ação, bem como uma avaliação das chances do tema ou o projeto se impor na arena política, fato que pode estar relacionado com a capacidade de mobilização daqueles que estão diretamente afetados pelo problema.

Assim, passamos a, efetivamente, formular soluções:

Um bom processo de elaboração de políticas públicas pode ser realizado com os seguintes passos:

- a conversão de estatísticas em informação relevante para o problema;
- análise das preferências dos atores;
- e • ação baseada no conhecimento adquirido. (DIAS; MATOS; 2017, pg. 76)

No que concerne às políticas públicas para negros, todos esses passos estão presentes. Isso porque as estatísticas mostram que negros recebem menos que brancos e estão em menor quantidade nos espaços de poder. Dentro desse contexto, é preciso que o Estado se atenha a tal realidade, tomando a decisão de criar políticas públicas.

Isso leva, então, a tomada de decisões:

Esses atores irão influir sobre o processo de decisão, defendendo seus interesses e recursos tanto materiais quanto ideológicos. A presença dessa multiplicidade de atores significa que as decisões não são sempre as mais racionais ou as mais coerentes que poderiam ser adotadas, mas, sim, o resultado da confrontação entre atores diversos. (Dias; Matos, 2017, pg. 77).

(...)

(a) Os tomadores de decisão têm problemas em mãos e correm atrás de soluções: a tomada de decisão para um fim específico com base no estudo de alternativas, ou seja, toma-se o problema já estudado, os objetivos já definidos e então busca-se escolher qual alternativa é mais apropriada em termos de custo, rapidez, sustentabilidade, equidade ou qualquer outro critério para a tomada de decisão.

(b) Os tomadores de decisão vão ajustando os problemas às soluções, e as soluções aos problemas: o nascimento do problema, o estabelecimento de objetivos e a busca de soluções são eventos simultâneos e ocorrem em um processo de comparações sucessivas que resultam em ajustes contínuos.





(c) Os tomadores de decisão têm soluções em mãos e correm atrás de problemas: um determinado ator na arena política tem predileção por uma proposta de solução existente, e então atua para destacar o problema junto à opinião pública e no meio político de tal modo que sua proposta se transforme em política pública. (Dias, Matos, 2017, pg. 78).

Tomadas as decisões, passa-se à fase de execução e efetiva aplicação das políticas públicas. Dias e Matos (2017, pag. 81) lecionam que, na etapa de aplicação, existe o modelo *top-down* e *bottom-up*:

O modelo *top-down* corresponde à concepção tradicional do trabalho administrativo que se desenvolve de cima (*top*) para baixo (*down*) ou do centro para a periferia. Tem como postulados principais a primazia hierárquica da autoridade, a distinção entre o universo político e o mundo administrativo e, por último, a busca de eficiência. Este enfoque pressupõe que existe uma clara separação, tanto conceitual como temporal, entre a formulação e a decisão da política, por um lado, e, pelo outro, a implementação das decisões. Considera, também, que de um modo geral os problemas que surgem na fase de execução se devem principalmente a problemas de coordenação e controle.

O enfoque *bottom-up*, por outro lado, toma a direção oposta, ou seja, de baixo (nível técnico) para cima (nível político). De um modo geral, os modelos que se inspiram nesta segunda categoria se desenvolvem como enfoques críticos ou alternativos diante das deficiências e da ineficiência que apresentam os processos de implementação tradicionais *top-down*. A abordagem *bottom-up* considera que se deve partir dos comportamentos concretos no nível onde existe o problema para construir a política pública gradativamente, com regras, procedimentos e estruturas organizacionais, que ocorre por meio de um processo ascendente (de baixo para cima).

Após implementado, as políticas passam a ser utilizadas. De tempos em tempos é realizada a avaliação para analisar a utilidade prática:

A avaliação realizada a partir de informação embasada em dados confiáveis, obtidos através de análise objetiva dos efeitos das ações públicas é importante para as instituições e governos, pois fundamentam sua legitimidade não somente na legalidade de suas decisões, mas também no que fazem, ou seja, nos resultados.

(...)

A avaliação deve ser considerada um elemento fundamental para o sucesso das políticas pública, não deve se realizada somente ao final do processo, mas em todos os momentos do ciclo de políticas. (Dias; Matos; 2017, pag. 84)

Por fim, após a avaliação, existem 3 (três) opções: continuidade, reestruturação ou extinção (Dias; Matos; 2017, pag. 90):





A continuidade da política pública ocorrerá se os problemas que surgiram no processo de implementação forem muito pequenos e não afetarem a essência do que se pretendia. Outra possibilidade é a reestruturação da política pública em virtude de problemas surgidos durante seu processo de implementação, pois alguns problemas, embora não sejam graves, demandam ajustes. O caso limite de extinção da política pública ocorre “nos casos em que o problema público foi resolvido, ou quando os problemas de implementação são insuperáveis, ou quando a política pública se torna inútil pelo natural término do problema”.

O próximo tópico trará dados do índice de desemprego entre pessoas negras e como, na prática, inexistente igualdade material.

3.2 Dados Estatísticos e a Realidade Social

O mercado de trabalho brasileiro tem cor e denota a desigualdade histórica existente no país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (“IBGE”), no 1º (primeiro) trimestre de 2026, 6,6 milhões de pessoas estão desempregadas no Brasil, o que representa uma taxa de desemprego nacional de 6,1%.

Quando a análise é realizada por raça, a taxa de desemprego entre pessoas pretas fechou em 7,6%, portanto, maior do que a média nacional e 55% maior que taxa de desemprego de pessoas brancas, que fechou em 4,9%.

Auferimos, portanto, que a população negra ainda sofre com os resquícios de um processo de abolição que formalmente libertou os escravizados, mas os marginalizou ao não fornecer mecanismos de inserção socioeconômica. Essa disparidade persistente aponta para a existência do racismo estrutural e institucional, materializado pelo menor acesso a redes de indicação (*networking*), por barreiras veladas em processos seletivos e por disparidades regionais de escolaridade.

No que concerne ao racismo institucional, leciona Silvio Almeida (2019, pag. 27):

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

(...)

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou





mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

O domínio dos locais de poder é exercido por pessoas brancas, dificultando, portanto, a ascensão de negros dentro do mercado de trabalho.

Esse monopólio dos espaços de liderança por pessoas brancas cria um ciclo vicioso difícil de romper, haja vista que quem detém o poder de contratação e promoção tende a reproduzir, de forma consciente ou inconsciente, os padrões estéticos e culturais de seu próprio grupo. Isso se comprova pelos dados da pesquisa do IBGE que informou o nível de desemprego entre negros, comparando com o nível entre brancos.

O próximo capítulo estudará o Estado de coisas inconstitucional e sua aplicação na questão racial, gerando descumprimento do preceito fundamental a igualdade.

4 A Doutrina do Estado de Coisas Inconstitucional (ECI) aplicada à Questão Racial Brasileira

A discussão acerca do Estado de Coisas Inconstitucional é uma discussão nova. No Brasil, ela surgiu por intermédio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 347 (“ADPF n.º. 347”), que analisou a situação dos presídios brasileiros.

A importância de sua discussão dentro da questão da ascensão social dos negros se mostra presente uma vez que o direito a igualdade é um direito constitucionalmente garantido, previsto no artigo 5º da Constituição Federal, como direito fundamental, e no artigo 3º, como um dos objetivos da República.

4.1 Origem Teórica e Recepção no Direito brasileiro

A Constituição Federal Brasileira é a lei máxima do país. Dentre diversos tópicos dispostos por ela, um deles é a igualdade entre as raças, que é um direito fundamental e cláusula pétrea.

Contudo, quando a violação de direitos fundamentais deixa de ser um evento isolado e passa a ser a regra operacional de uma política pública, surge o Estado de Coisas Inconstitucional (ECI).

O Estado de Coisas Inconstitucional surgiu na Colômbia e, no Brasil, foi julgado na ADPF n.º. 347. Com relação a sua definição, temos o definido por Melo Fonte (2021; pág. 94)

Em síntese, ele consiste na ideia de que o tribunal deve (i) mobilizar seu capital institucional para a formação da agenda pública, apontando a existência de um grave problema de efetividade constitucional, e (ii) atuar na condição de coordenador de políticas públicas, destravando os eventuais bloqueios existentes no sistema político.





(...)

Sendo assim, o ECI pode ser descrito como uma hipótese de intervenção judicial fraca em políticas públicas, na medida em que, entre as diversas fases do ciclo das políticas públicas, afeta exclusivamente o poder de agenda. Pode, porém, converter-se em intervenção forte a partir da escolha de remédios estruturais, que tendem, em linha de princípio, a prezar pela deferência institucional aos demais atores políticos.

No Brasil, o Estado de Coisas Inconstitucional surgiu por intermédio da ADPF nº. 347 que julgou a situação dos presídios brasileiros e como esses violam os direitos humanos dos presos.

A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) elenca 3 (três) requisitos para o reconhecimento do Estado de Coisas Inconstitucional (ECI): (i) a violação massiva e generalizada de direitos fundamentais; (ii) a omissão reiterada e persistente das autoridades públicas na resolução do problema; e (iii) a impossibilidade de superação do cenário sem a intervenção de um ator coordenador, responsável pela articulação horizontal e vertical entre os Poderes.

Esses pressupostos estão presentes dentro da discussão do presente artigo. Vejamos:

- **Violação massiva a direitos fundamentais:** a impossibilidade de ascensão social de negros na sociedade e a ausência de políticas públicas efetivas sobre o tema gera violação do direito fundamental a igualdade.
- **Omissão reiterada das autoridades públicas:** o Poder Público, embora ciente acerca dessa realidade, permanece inerte e falha em adotar medidas eficazes para reverter esse quadro.
- **Necessidade de coordenação estrutural:** a mudança de tal realidade somente pode ocorrer mediante a criação de políticas públicas.

Após estudarmos o que é o Estado de Coisas Inconstitucional, passemos a análise de sua existência dentro do tema aqui disposto.

4.2 Estado de Coisas Inconstitucional e do Descumprimento de Preceito Fundamental

O direito à igualdade é uma garantia fundamental expressamente prevista no artigo 5º da Constituição e, portanto, uma cláusula pétrea.

Com relação a definição do direito a igualdade, dispõe Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2026, pág. 561):

Desde logo merece destaque a circunstância de que a estrutura dogmática dos direitos de liberdade, compreendidos como faculdades de agir ou não agir e de não ser impedido (salvo nos limites da ordem jurídico-constitucional) no exercício dessas faculdades, não se deixa transpor de modo direto para os direitos de igualdade, pois a proteção concreta com base no direito de igualdade (por implicar um juízo relacional) não se encontra predeterminada na esfera constitucional, a não ser





no sentido de que a Constituição exige um tratamento igual em situações substancialmente iguais, proibindo discriminações arbitrárias, de tal sorte que uma intervenção no direito de igualdade se verifica apenas quando se estiver diante de um tratamento igual de situações essencialmente desiguais ou de um tratamento desigual de situações essencialmente iguais.

A Constituição Federal preconiza o tratamento isonômico a situações equivalentes. No entanto, quando falamos da ascensão econômica da população negra, a igualdade fica somente no plano formal, mas não no plano material. Conforme exhaustivamente demonstrado ao longo deste artigo, o racismo estrutural e institucional atua como uma barreira para ascensão socioeconômica do povo preto, de modo que os espaços de poder continuam monopolizados pelos brancos.

Com relação a obrigação de igualdade de oportunidades, dispõe Sarlet, Marinoni e Mitidiero que (2026; pág. 562):

Na condição de direito subjetivo, o direito de igualdade opera como fundamento de posições individuais e mesmo coletivas que tem por objeto, na perspectiva negativa (defensiva), a proibição de tratamentos (encargos) em desacordo com as exigências da igualdade, ao passo que na perspectiva positiva ele opera como fundamento de direitos derivados a prestações, isto é, de igual acesso às prestações (bens, serviços, subvenções etc.), disponibilizados pelo Poder Público ou por entidades privadas na medida em que vinculadas ao princípio e direito de igualdade. Também a exigência de medidas que afastem desigualdades de fato e promovam a sua compensação, ou seja, de políticas de igualdade e mesmo de políticas de ações afirmativas pode ser reconduzida à função positiva (prestacional) da igualdade, que implica um dever de atuação estatal, seja na esfera normativa, seja na esfera fática, de modo que é possível falar em uma imposição constitucional de uma igualdade de oportunidades.

(...)

Convém registrar que as cláusulas especiais de igualdade justamente foram uma resposta ao modelo da igualdade formal, no sentido de uma mera igualdade perante a lei. Além disso, tais cláusulas especiais cumprem a função de afastar os argumentos daqueles que buscavam, mediante uma demonstração da desigualdade entre diversas categorias de pessoas (filhos ilegítimos e filhos legítimos, homens e mulheres, negros e brancos, adeptos de determinada religião e os demais, não adeptos, nacionais e estrangeiros etc.), justificar como juridicamente legítima toda sorte de tratamentos desiguais, pois, uma vez proibida constitucionalmente a adoção do critério de discriminação, em princípio este já não poderá mais ser invocado como razão suficiente ou como motivo lógico ou racional, seja qual for a fórmula que se preferir adotar para designar um motivo que afaste a inconstitucionalidade do tratamento desigual. (pág. 568)

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a igualdade, a realidade fática demonstra a ausência de sua eficácia material. Sendo o princípio da isonomia um direito fundamental e um dos pilares estruturantes da República, a ausência de materialidade gera descumprimento ao preceito fundamental a igualdade. Diante da violação massiva e sistemática desse direito, estamos diante do cenário caracterizado como Estado de Coisas





Inconstitucional (ECI), o que impõe ao Poder Público o dever de criar políticas públicas eficazes para garantir a igualdade material e, por conseguinte, viabilizar a efetiva ascensão socioeconômica da população negra.

5 Conclusão

Ao analisarmos o contexto histórico dos direitos de pessoas pretas no Brasil, percebemos que as leis foram utilizadas durante muito tempo como forma de negar a efetivação de garantias fundamentais. No campo teórico, a escravidão foi abolida em 1888, contudo, a lei possuía apenas 2 (dois) artigos e não trouxe quaisquer regras de transição, de modo que, no plano material, não houve qualquer mudança, com a escravidão continuando a existir.

Essa ausência de plano de transição gerou o que chamamos de racismo estrutural e que se manifesta até hoje na sociedade.

É inegável que a atual Constituição trouxe diversos avanços ao povo preto, como a criminalização do racismo e, em âmbito infraconstitucional, surgiram diversas leis, como a Lei de Cotas. Contudo, há uma distância entre a igualdade formal e a igualdade material, haja vista as políticas públicas não garantirem igualdade material. Isso é demonstrado pelas teorias de Silvio Almeida e comprovado pela PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE no 1º (primeiro) trimestre de 2026, que informou que a taxa de desemprego dos indivíduos pretos é superior ao índice de desemprego de pessoas brancas.

Dentro desse contexto, a aplicação do conceito de Estado de Coisas Inconstitucional dentro da questão racial brasileira mostra-se viável e necessária. Todos os requisitos fixados pelo STF estão preenchidos e, portanto, há a necessidade de intervenção judicial.

O direito a igualdade é um direito constitucionalmente garantido pelo artigo 5º. Seu desrespeito, inclusive, gera um ataque direto ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, haja vista que, se duas pessoas, em um mesmo contexto, são tratadas de forma diferente; aquela que sofre discriminação tem a sua dignidade desrespeitada e, dentro desse contexto, estamos diante do descumprimento de preceito fundamental a igualdade.

A ascensão social da população negra é uma necessidade social: tal grupo possui direito de sair da marginalização da sociedade para ocupar espaços de poder. A ausência na efetivação dos seus direitos fere o direito a igualdade, o direito a dignidade da pessoa humana e deve ser motivo de análise do Poder Público para criação de políticas públicas específicas, sob pena de incorrer em um Estado de Coisas Inconstitucional por descumprimento de preceito fundamental a igualdade e a dignidade da pessoa humana.





Referências

- Almeida, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Páginas 15, 22, 23, 27, 28, 33
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. 1. ed. [4a Reimp.] - São Paulo: Atlas, 2017. Página 12, 15, 63, 68, 71, 76, 77, 78, 81, 84, 90.
- FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais** - 3. ed. - São Paulo: Saraiva Educação, 2021. Pág. 94.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. 2026. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 24.05.2026.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral - PNAD Contínua – 1º Trimestre de 2026**. Disponível em: <https://metadados.ibge.gov.br/consulta/estatisticos/operacoes-estatisticas/DD>. Acesso em 24.05.2026.
- MICHAELIS. **Racismo**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/racismo/>. Acesso em 21.05.2026.
- SARLET, Ingo Wolfgang. MARINONI, Luiz Guilherme. MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. - 15. ed., rev., atual. e ampl. - Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2026. Páginas 561, 562 e 568.
- SENADO FEDERAL. **Código Criminal de 1830**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 15.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Codigo Philippino, ou, Ordenações e leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>. Acesso em 15.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Constituição Federal da 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 15.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Lei Áurea**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 15.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Lei do Ventre Livre**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em 15.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Lei Eusébio de Queiroz**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em 15.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Lei n.º 14.532/2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em 29.05.2026.
- SENADO FEDERAL. **Lei n.º 3270/1855**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3270.htm. Acesso em 15.05.2026
- SENADO FEDERAL. **Lei n.º 601/1850**. Lei de Terras. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em 15.05.2026.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 347**. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur493579/false>. Acesso em 26.05.2026.

RECEBIDO: 13/02/2026
ACEITO: 16/03/2026





Educação Brasileira: Rompimento de Barreiras para um Processo de Transformação / *Brazilian Education: Breaking Down Barriers for a Process of Transformation*

DOI

Vladimir Romeiro¹

Resumo:

O presente estudo discute a qualidade da educação brasileira e suas implicações para a formação profissional, em um contexto de ampliação do acesso à escola, mudanças nas políticas públicas e aumento das exigências do mercado de trabalho em cenário globalizado. Parte-se da compreensão de que não basta garantir vagas e permanência: é necessário assegurar aprendizagem efetiva, desenvolvimento de competências e formação integral do indivíduo, em consonância com demandas sociais e econômicas contemporâneas. O objetivo deste artigo é descrever a importância da qualidade do ensino na formação do indivíduo e refletir sobre como essa qualidade impacta seu desempenho profissional e os resultados organizacionais. Trata-se de um ensaio teórico, baseado em revisão de literatura sobre políticas públicas educacionais, qualidade social da educação, teorias pedagógicas, mercantilização do ensino, instrucionismo e formação para o trabalho, complementada por reflexões críticas do autor e debates em seminários sobre educação brasileira. Os resultados apontam que, apesar do avanço em indicadores de acesso e escolarização, persistem problemas estruturais, como foco excessivo em métricas quantitativas, manutenção de práticas reprodutivas, desvalorização docente e adoção de lógicas mercantis que comprometem a qualidade social e a equidade educacional. Verifica-se que a má qualidade de ensino limita a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a capacidade de enfrentar situações complexas, prejudicando a inserção e o desempenho do indivíduo no mercado de trabalho e, por consequência, a competitividade das organizações. Conclui-se que a melhoria da qualidade da educação requer uma abordagem sistêmica, com valorização do professor, modernização curricular, uso crítico da tecnologia e integração entre formação, prática profissional e inovação, condição essencial para indivíduos mais preparados e organizações mais competitivas.

Palavras-Chave: Educação; Qualidade; Ensino.

¹ Mestre em Administração - Faculdade Educamais - Email: vladimirromeiro@romeirosolucoes.com



Abstract:

This study discusses the quality of Brazilian education and its implications for professional development within a context of expanded access to schooling, shifting public policies, and rising labor market demands in a globalized scenario. It is grounded in the understanding that guaranteeing enrollment and retention is insufficient. It's necessary to ensure effective learning, skill development, and the holistic formation of the individual, in alignment with contemporary social and economic demands. The objective of this essay is to describe the importance of educational quality in individual development and to reflect on how this quality impacts professional performance and organizational outcomes. This is a theoretical essay based on a literature review covering public educational policies, the social quality of education, pedagogical theories, the commodification of education, instructionism, and workforce training, complemented by the author's critical reflections and debates from seminars on Brazilian education. The results indicate that, despite progress in access and schooling indicators, structural problems persist, such as an excessive focus on quantitative metrics, the persistence of reproductive teaching practices, the devaluation of the teaching profession, and the adoption of market-driven logics that compromise social quality and educational equity. It is evident that poor educational quality limits intellectual autonomy, critical thinking, and the ability to navigate complex situations, thereby hindering the individual's entry into and performance within the labor market and, consequently, organizational competitiveness. The study concludes that improving educational quality requires a systemic approach involving the valuing of teachers, curricular modernization, the critical use of technology, and the integration of training, professional practice, and innovation, essential conditions for fostering better-prepared individuals and more competitive organizations.

Keywords: Education; Quality; Teaching.



1 Introdução

Dentre as discussões que ocupam as atenções dos pesquisadores, destacam-se temas relacionados à qualidade da educação brasileira e como é possível corroborar na melhora do desempenho dos profissionais focando numa preparação que visa o aumento da competitividade e busca para maior diferencial competitivo. Nesse contexto, a literatura sobre políticas públicas educacionais e qualidade da educação tem ressaltado que não basta ampliar o acesso: é necessário garantir condições efetivas de aprendizagem e formação cidadã, sob pena de comprometer tanto o desenvolvimento social quanto o desempenho econômico (Ferreira; Santos, 2014; Gadotti, 2013).

A organização curricular é emblemática quando se coloca a avaliação institucional na perspectiva das transformações da educação superior brasileira, pois, o sistema de avaliação é mensurado em pilares que não conseguem medir efetivamente o desempenho de cada instituição. Baseado na conjuntura que o governo precisa aumentar o índice de ingressantes no ensino superior e que isso tem ocorrido com programas sociais que incentivam este crescimento, é perceptível uma necessidade urgente inicial na base de formação deste indivíduo que vem para a graduação sem a devida instrução básica com disciplinas essenciais para esta evolução profissional. Estudos recentes mostram que, embora as taxas de escolarização tenham aumentado de forma significativa em diferentes faixas etárias, os indicadores de aprendizagem e de qualidade ainda revelam um quadro preocupante, especialmente na rede pública (Ronca; Alves, 2015; Gadotti, 2013).

Percebe-se que a maioria das instituições se preocupam com indicadores de desempenho de gestão, onde o principal objetivo está em aumentar o número dos egressos e não efetivamente em avaliar se estes ingressantes estão preparados para o mercado de trabalho. Essa lógica aproxima-se do que Gadotti (2013) denomina mercantilização da educação, em que prevalecem critérios de rentabilidade e expansão numérica em detrimento da qualidade social do ensino, entendida como a capacidade de promover autonomia intelectual, criticidade e participação ativa na vida social e profissional.

A motivação para o presente artigo é iniciar uma reflexão de como a qualidade de ensino brasileira pode impactar a vida deste indivíduo no mercado de trabalho, buscando responder as seguintes questões de pesquisa: (a) Como a boa qualidade de ensino pode contribuir para uma melhora no desempenho da formação profissional de um indivíduo?; e (b) Qual o impacto da qualidade do ensino da educação brasileira na vida e desempenho deste indivíduo? Essas questões se inserem em um cenário de “*desencanto*” com a educação, em que se constata, ao mesmo tempo, a expansão do acesso e a persistência de baixos resultados no processo de ensino-aprendizagem (Ferreira; Santos, 2014).

Isso porque um profissional bem qualificado tende a oferecer à organização sua plena potencialidade, desempenhando suas competências ao máximo, o que traz para organização melhores resultados. Assim, discutir a qualidade da educação não é apenas um problema educacional em sentido estrito, mas também uma questão estratégica para as organizações e para a competitividade em um contexto de globalização e intensificação das exigências do mercado de trabalho (Gadotti, 2013; Harris; Cullen, 2010).





O presente ensaio encontra-se estruturado em 4 (quatro) seções, sendo que a primeira trata da contextualização do tema proposto, bem como o objetivo de pesquisa. A segunda traz fundamentação teórica, pontos de reflexão e crítica do autor; e, na sequência apresentam-se as considerações finais seguidas das referências utilizadas no trabalho.

Para a concretização deste ensaio o autor participou de alguns seminários onde foram discutidos assuntos da educação brasileira e os planos atuais para a educação, com explanação de outros participantes onde o principal objetivo é a efetiva contribuição na área de debates e assuntos de pesquisa científica visando a análise e sugerindo discussões para a efetiva melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, à luz da literatura e dessas reflexões, o objetivo deste estudo é descrever a importância da qualidade do ensino na formação do indivíduo e refletir sobre como essa qualidade pode impactar seu desempenho profissional e os resultados das organizações.

2 Educação: várias formas de concepção e uma abordagem diferenciada

As Leis Federais nº. 11.114/2005 e 11.274/2006, garantem que a educação oferecida a todas as crianças e adolescentes na escola pública brasileira deva ser de qualidade uma vez que não basta apenas acesso a escola é preciso oportunidade de aprendizagem e construção de conhecimento.

Gadotti (2013) afirma que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de muitos, inclusive dos mais pobres, ela precisa ser apropriada também para esse novo público, ou seja, a escola deve ter qualidade sociocultural e nesse contexto inclui-se acesso à saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não é suficiente que muitos (inclusive os mais pobres) estejam matriculados na escola, o que se chama “inclusão”, é imprescindível que se matricule com eles sua cultura.

Para Ferreira e Costa (2014), na discussão sobre políticas públicas educacionais destacam-se questões em torno da qualidade na educação com foco no ensino fundamental e a concepção de que esta discussão está diretamente relacionada ao direito social de todos os cidadãos, uma vez que não há como construir uma sociedade efetivamente voltada para a cidadania, a ética e valores sem que a educação seja o alicerce.

Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. Educação não é meramente um conjunto de regras e fórmulas que devem ser aprendidas e utilizadas, o conhecimento é importante para tomada de decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para compreender e tomar parte da vida social e não apenas para fazer vestibular (Gadotti, 2013).

Tratando com ressalvas aos últimos 3 (três) anos, verifica-se a partir da década de 2000 um ciclo de crescimento econômico no Brasil, viabilizado por maior distribuição de renda, pela melhoria do salário mínimo, pelo crédito popular e outras políticas econômicas e sociais de expansão, contudo, chega-se a um patamar em que a sustentação desse crescimento





só ocorrerá se houver melhoria na educação, uma vez que a qualidade da educação é condição da eficiência econômica (Gadotti, 2013).

Segundo Gadotti (2013), o mercado tem exigido de seus funcionários autonomia intelectual e capacidade de pensar. A qualidade destes funcionários não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua iniciativa e capacidade de tomar decisões. Este indivíduo precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Ou seja, deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo.

Aprender a pensar autonomamente é fundamental: comunicar-se, ter raciocínio lógico, trabalhar colaborativamente, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. O ideal para garantir qualidade na educação é que esta seja sistêmica: da creche ao pós-doutorado, uma vez que o sistema educacional é formado de partes interdependentes e interativas, ou seja, o que ocorre em uma delas repercute nas outras, sendo assim, educação só pode melhorar no seu conjunto (Gadotti, 2013).

Crianças de 5ª série que não sabem ler, nem escrever, salários baixos para todos os profissionais da escola, equipes desestimuladas, famílias desinteressadas pelo que acontece com seus filhos nas salas de aula, qualidade que deixa a desejar, professores que fingem que ensinam e alunos que fingem que aprendem. O quadro da Educação brasileira (sobretudo a pública) está cada vez mais desanimador. [...] (Bencini, 2006 apud Ferreira, Santos, 2014, p. 151).

Para Ferreira e Santos (2014), esta é uma realidade de “*desencanto*” com a educação brasileira seja no contexto de estrutura organizacional e educacional vivenciada, seja nos resultados de desempenho dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2013 demonstram avanços nos indicadores de escolarização em diferentes faixas etárias (IBGE, 2014). Entre os jovens de 15 a 17 anos, a proporção dos que freqüentavam a escola passou de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2013 (Ronca; Alves, 2015b, p. 98).

Em sua pesquisa, Gadotti (2013), afirma que em 1996 a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aumentou de 180 (cento e oitenta) para 200 (duzentos) os dias letivos, em 2003. O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira divulgou dados mostrando que o aumento de dias letivos não havia influenciado a aprendizagem dos alunos, pelo contrário, o desempenho havia sido ligeiramente inferior.

Num sistema em que mesmo disponibilizando mais tempo para desempenhar uma atividade não observa-se melhora de seu desempenho e, que em algumas áreas, o crescimento da educação é pequeno, torna-se fundamental a reflexão de que algo deve ser reavaliado para avanço do processo.

Segundo Gadotti (2013), citando Almeida (2006), a educação não deve ser vista apenas como instrumento a serviço da economia, mas como indicadora dos caminhos que essa





economia deve seguir. Neste sentido, Gadotti (Op. cit.) aponta a mercantilização como uma ameaça à educação, uma vez que o padrão mercantil do conceito de qualidade total é distinto do conceito de qualidade social que deve ser priorizado na educação. No contexto da chamada mercantilização, supõem-se que a educação passa a ser tratada como mercadoria, algo passível de atribuição de valor econômico.

Demo (2000) *apud* Gadotti (2013) apresenta como uma das grandes ameaças à qualidade da educação o instrucionismo, ou seja a “*aula reprodutiva*”. O processo de desenvolvimento do aprendizado ocorre quando há análise e reflexão do que se está fazendo e isso ocorre pesquisando, produzindo. Para o autor, no instrucionismo o docente apenas reproduz o que está no livro ou manual. Ele não escolhe, não tem a autonomia intelectual e moral que estimulariam a capacidade de análise e reflexão. O sistema está orientado por parâmetros curriculares do início do capitalismo produtivista, contudo, o mundo e, conseqüentemente, o mercado se transformaram. O processo de globalização que gera maior concorrência e desenvolve relações multilaterais exige profissionais mais autônomos.

Nota-se que algumas instituições de ensino no Brasil, embora apresentem políticas de avaliação institucional, onde se obtém com os indicadores resultados que possam ajudar na melhora da qualidade educacional, seguem o modelo do instrucionismo, forçando o professor a seguir um manual e deixando de lado o real papel do professor que seria preparar ou estimular o indivíduo a ser criativo, analítico, independente e capaz de aprender para a vida toda com ferramentas institucionais e desenvolvendo estratégias avançadas que abordem a tecnologia e criatividade. Para que tudo isso aconteça é necessário sair do paradigma de que a universidade trará o conhecimento. O professor deve desenvolver um trabalho que vá além do conhecimento, onde seu foco deva ser a aprendizagem e a preparação do indivíduo como um aprendiz.

Gadotti (Op. cit.), apresenta ainda como outra ameaça a “*desprofissionalização*” do professor, ou seja, professores descartáveis, ministradores de disciplinas dentro de um padrão mercantil, onde o professor acaba não tendo condições e tempo de se dedicar ao aluno, acompanhá-lo e avaliá-lo permanentemente, ou seja, priorizam-se os critérios de rentabilidade introduzidos no processo educativo, em detrimento à qualidade deste processo.

De acordo com (Ronca; Alves, 2015a, p. 101):

[...] as políticas públicas se referem a um compromisso público para atender determinados desafios ou demandas, exigem o estudo prévio do espaço social que se configura em um diagnóstico e, também, a visão da totalidade para definir as ações a serem desencadeadas com a alocação de recursos públicos.

Assim, a qualidade na educação tende a ser o reflexo das condições que são oferecidas, logo, para obter outra qualidade é necessário que se alterem essas condições.

Desta forma, o que se espera da formação do indivíduo é que este consiga ir além de sua formação. O mesmo deve ser capaz de conseguir ter uma boa desenvoltura na comunicação





oral e escrita, deve conseguir lidar com situações complexas do dia a dia empresarial e ainda deve ser capaz de apresentar soluções e ferramentas onde se exige um raciocínio analítico sobre a situação.

“A cultura de aprendizagem que vai promover a transformação para (adequação) às necessidades do mercado de trabalho do século XXI é aquela na qual a aprendizagem é uma questão de repertório, flexibilidade e múltiplos talentos.” (Harris e Cullen, 2010, p.442).

O currículo deve ser avaliado muito mais do que a expressão de diretrizes nacionais ou de associação de conteúdos e habilidades e competências dos estudantes, tratando especificamente da necessidade da gestão de conhecimento onde deve ser proporcionado ao estudante uma capacidade de integração a sua formação com projetos de extensão e ou atividades práticas para que este aluno seja realmente preparado ao mercado.

As instituições de ensino devem desempenhar um papel que busque além de resultados econômicos e financeiros, um trabalho que atenda o que de fato será exigido deste profissional nas empresas. Para se quebrar esta barreira de focar apenas no lucro e não na qualidade do indivíduo que está sendo formado, deveria ser incluídas novas ferramentas de monitoramento para validação das práticas adotadas por cada instituição.

Assim, se as instituições de ensino não mudarem sua forma de atuação e se o sistema não for capaz de medir o que realmente se espera de cada instituição, os indivíduos estarão submetidos a encontrarem problemas em seu contexto profissional por não estarem preparados às exigências que o mundo globalizado atual exige.

2.1 Evolução Histórica da Educação Brasileira e seus Reflexos na Formação Profissional

Compreender os desafios atuais da educação brasileira exige uma análise de sua trajetória histórica. O sistema educacional brasileiro foi construído em meio a profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, que influenciaram diretamente a forma como o acesso ao conhecimento foi distribuído ao longo dos anos. Durante grande parte da história nacional, a educação esteve disponível apenas para grupos privilegiados da sociedade, o que contribuiu para a formação de uma estrutura educacional excludente e desigual.

A expansão do acesso à educação ocorreu de forma gradual, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando o Estado passou a assumir papel mais ativo na universalização do ensino.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a educação como direito social fundamental e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).





Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (“LDB”) consolidou princípios voltados para a democratização do ensino e para a melhoria da qualidade educacional (Brasil, 1996).

As Leis Federais nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006 garantem a ampliação e obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental, reforçando o compromisso com a universalização da educação básica (Brasil, 2005; Brasil, 2006).

Entretanto, embora tenham ocorrido avanços significativos em termos de acesso e permanência escolar, os desafios relacionados à qualidade da educação permanecem presentes. Em muitos casos, o crescimento quantitativo do sistema educacional não foi acompanhado por investimentos suficientes em infraestrutura, formação docente, recursos pedagógicos e mecanismos de avaliação da aprendizagem. Como consequência, observa-se a existência de estudantes que concluem diferentes etapas de ensino apresentando dificuldades em competências básicas de leitura, interpretação de texto, escrita e raciocínio lógico.

Essa realidade gera impactos significativos na formação profissional. O indivíduo que não desenvolve adequadamente essas competências durante sua trajetória escolar tende a enfrentar maiores dificuldades na educação superior e, posteriormente, no mercado de trabalho. Em um contexto caracterizado por rápidas transformações tecnológicas e organizacionais, as empresas buscam profissionais capazes de aprender continuamente, adaptar-se a mudanças e solucionar problemas complexos. Tais competências são desenvolvidas ao longo de todo o processo educacional e não apenas durante a formação universitária.

A educação, portanto, deve ser entendida como um processo sistêmico e contínuo. Fragilidades existentes na educação básica refletem diretamente no ensino superior, que por sua vez influencia a qualidade da formação profissional disponibilizada ao mercado. Nesse sentido, políticas públicas voltadas exclusivamente para ampliação do acesso ao ensino superior podem apresentar resultados limitados se não forem acompanhadas de investimentos consistentes nos níveis anteriores de ensino.

2.2 Educação, Mercado de Trabalho e Desenvolvimento de Competências

As transformações observadas no ambiente organizacional nas últimas décadas alteraram significativamente o perfil profissional exigido pelas empresas, que passam a demandar colaboradores capazes de aprender continuamente, atuar de forma autônoma e participar ativamente dos processos decisórios, conforme discutem Harris e Cullen (2010) ao tratar de ambientes educacionais centrados na aprendizagem do estudante.

Nesse contexto, a qualidade da educação assume papel estratégico para a formação de profissionais capazes de atender às demandas contemporâneas. A escola e a universidade deixam de ser instituições voltadas apenas para transmissão de conteúdos e passam a desempenhar função essencial na formação de indivíduos capazes de produzir conhecimento e gerar soluções para problemas complexos.





A crescente competitividade entre organizações exige colaboradores preparados para atuar em ambientes dinâmicos e altamente tecnológicos. Consequentemente, torna-se insuficiente uma formação baseada apenas na memorização de conteúdos. O mercado valoriza profissionais que conseguem integrar conhecimentos de diferentes áreas, interpretar cenários, tomar decisões fundamentadas e atuar de forma colaborativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao conceito de empregabilidade. Atualmente, a estabilidade profissional não depende exclusivamente da obtenção de um diploma, mas da capacidade de atualização contínua. A aprendizagem permanente passou a ser considerada uma das principais competências profissionais do século XXI. Dessa forma, as instituições de ensino devem preparar os estudantes para aprender continuamente ao longo da vida, desenvolvendo autonomia intelectual e capacidade de adaptação, em consonância com a perspectiva de formação crítica defendida por Freire (1996; 1999) e com a concepção de escola como espaço de desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais discutida por Libâneo (2012).

Sob essa perspectiva, a qualidade educacional contribui diretamente para o fortalecimento do capital humano das organizações. Profissionais mais qualificados tendem a apresentar maior produtividade, menor índice de erros, melhor capacidade de inovação e maior comprometimento com os objetivos institucionais. Consequentemente, investimentos em educação representam benefícios não apenas para os indivíduos, mas também para as organizações e para o desenvolvimento econômico do país.

2.3 Tecnologia, Inovação e os Novos Desafios da Educação Brasileira

A revolução tecnológica trouxe profundas mudanças para os processos educacionais: o acesso à informação tornou-se mais amplo, rápido e democrático, modificando a forma como estudantes aprendem e professores ensinam. Ferramentas digitais, plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia passaram a integrar o cotidiano das instituições de ensino.

No entanto, a simples incorporação de tecnologias não garante melhoria da qualidade educacional. É necessário que esses recursos sejam utilizados de forma estratégica, alinhados aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes, em articulação com projetos pedagógicos que valorizem a aprendizagem significativa, como enfatiza Libâneo (2018) ao discutir organização e gestão da escola em contextos de mudanças sociais e tecnológicas.

A inovação educacional exige mudança de paradigma. O estudante deve assumir papel mais ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador, orientador e facilitador do processo educativo. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e trabalho colaborativo.

Além disso, a transformação digital evidencia a necessidade de inclusão tecnológica. As desigualdades no acesso à internet e aos recursos digitais representam obstáculos





importantes para a democratização da educação. Portanto, políticas públicas voltadas à inclusão digital tornam-se fundamentais para garantir igualdade de oportunidades educacionais e reduzir as disparidades existentes entre diferentes grupos sociais, em linha com a defesa de equidade e justiça social presente nas análises de Ronca e Alves (2015a; 2015b) sobre o Plano Nacional de Educação e os desafios contemporâneos da educação brasileira.

2.4 A Valorização Docente como Elemento Central da Qualidade Educacional

Nenhuma reforma educacional alcançará resultados consistentes sem a valorização efetiva dos profissionais da educação. O professor ocupa posição estratégica no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes, sendo um dos principais agentes de transformação social, como ressaltam Libâneo (2012; 2018) ao tratar da função da escola e da centralidade da prática pedagógica na promoção da aprendizagem.

Apesar de sua importância, a profissão docente enfrenta desafios relacionados à remuneração, condições de trabalho, reconhecimento social e oportunidades de desenvolvimento profissional. Tais fatores podem impactar diretamente a motivação e o desempenho dos educadores, refletindo na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Investir na formação continuada dos professores constitui uma estratégia essencial para acompanhar as constantes mudanças da sociedade e do mercado de trabalho. A atualização permanente permite que os educadores desenvolvam novas metodologias, utilizem tecnologias educacionais de forma eficiente e promovam experiências de aprendizagem mais significativas, reafirmando a concepção de educação como mediação entre conhecimento sistematizado e realidade social proposta pela pedagogia histórico crítica de Saviani (2011).

Nesse sentido, a valorização docente deve ser compreendida como investimento estratégico para o desenvolvimento nacional. Sistemas educacionais de excelência são construídos a partir de profissionais qualificados, motivados e reconhecidos pela relevância de sua atuação na formação das futuras gerações.

2.5 Perspectivas Futuras para a Educação Brasileira: Caminhos para uma Transformação Sustentável

Ao discutir a educação brasileira sob a perspectiva da transformação social e econômica, torna-se necessário refletir sobre quais caminhos podem contribuir efetivamente para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, inovador e alinhado às necessidades contemporâneas. Embora avanços importantes tenham sido alcançados nas últimas décadas, os desafios ainda são expressivos e exigem ações coordenadas entre governo, instituições de ensino, setor produtivo e sociedade civil.

Um dos principais desafios consiste na redução das desigualdades educacionais. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à equidade educacional devem priorizar investimentos em infraestrutura escolar, acesso à tecnologia, capacitação docente e fortalecimento da educação básica, em consonância com a defesa de igualdade de oportunidades educacionais





presente em Teixeira (2007) e com a compreensão da educação como direito social fundamental discutida por Ferreira e Costa (2014).

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de modernização dos currículos. “As exigências da sociedade contemporânea demandam o desenvolvimento de competências mais amplas [...]”, perspectiva que dialoga com a crítica de Freire (1996; 1999) à educação bancária e com a defesa de uma escola comprometida com a formação integral do indivíduo, conforme argumenta Saviani (2009).

A formação baseada em competências não significa abandonar o conhecimento científico ou técnico, mas ampliar sua aplicação prática. O estudante deve ser preparado para compreender fenômenos complexos, interpretar diferentes contextos e utilizar o conhecimento de maneira estratégica para solucionar problemas reais. Dessa forma, a educação torna-se mais significativa e conectada às necessidades sociais e profissionais.

Também merece destaque a importância da integração entre educação e inovação. Em economias cada vez mais baseadas no conhecimento, a capacidade de produzir inovação tornou-se fator determinante para o crescimento sustentável, reforçando a ideia de que investimentos em educação e pesquisa são essenciais para o desenvolvimento econômico, como aponta Gadotti (2013) ao relacionar qualidade educacional e eficiência econômica.

Nesse contexto, a educação superior possui papel estratégico na formação de profissionais capazes de gerar valor por meio da inovação. Mais do que formar trabalhadores para ocupar postos de trabalho existentes, as instituições devem contribuir para a formação de indivíduos capazes de criar novas soluções, desenvolver tecnologias e promover transformações positivas em suas áreas de atuação.

A internacionalização da educação representa outra oportunidade relevante para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro. O intercâmbio de conhecimentos, experiências e boas práticas permite ampliar horizontes e incorporar metodologias inovadoras desenvolvidas em diferentes contextos. Além disso, contribui para a formação de profissionais preparados para atuar em um ambiente globalizado e multicultural.

É importante destacar que a transformação educacional não depende exclusivamente de investimentos financeiros. Embora os recursos sejam essenciais, a melhoria da qualidade também exige mudanças culturais e institucionais. A valorização do conhecimento, o fortalecimento da cultura de aprendizagem contínua e o compromisso com a excelência acadêmica são fatores igualmente importantes para o sucesso das reformas educacionais.

Sob a perspectiva organizacional, empresas e instituições têm papel relevante nesse processo. A aproximação entre academia e mercado pode contribuir para a construção de currículos mais alinhados às demandas profissionais, sem comprometer a formação crítica e cidadã dos estudantes. Programas de estágio, projetos de extensão, incubadoras de negócios e iniciativas de inovação aberta constituem exemplos de estratégias capazes de fortalecer essa integração.

Além disso, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de desenvolver competências relacionadas à sustentabilidade, ética e responsabilidade social. O profissional do futuro não deverá apenas dominar conhecimentos técnicos, mas também compreender os





impactos sociais, ambientais e econômicos de suas decisões. A educação, portanto, assume papel central na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, o rompimento das barreiras históricas da educação brasileira depende da implementação de uma visão sistêmica e integrada, capaz de articular qualidade, inclusão, inovação e desenvolvimento humano. Somente por meio dessa transformação será possível construir um sistema educacional que contribua efetivamente para a formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

2.6 Contribuições Teóricas para a Compreensão da Qualidade da Educação Brasileira

A discussão sobre qualidade da educação brasileira encontra respaldo em diferentes correntes teóricas que, ao longo das últimas décadas, buscaram compreender o papel da educação no desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, destacam-se autores que contribuíram significativamente para a construção do pensamento educacional brasileiro e que continuam influenciando debates contemporâneos sobre políticas públicas, formação docente e qualidade do ensino.

Entre esses autores, Paulo Freire ocupa posição de destaque ao defender uma concepção de educação baseada na emancipação humana e no desenvolvimento da consciência crítica, compreendendo a educação como prática da liberdade e instrumento de transformação social (Freire, 1999).

Sob essa perspectiva, a qualidade da educação não pode ser reduzida ao desempenho em avaliações padronizadas, mas deve considerar a formação integral do indivíduo.

A crítica freireana ao modelo denominado “*educação bancária*” permanece atual diante dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino, especialmente pela defesa da autonomia intelectual e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Freire, 1996).

Outro importante referencial teórico encontra-se nas contribuições de Dermeval Saviani, especialmente por meio da pedagogia histórico-crítica, que compreende a educação como instrumento de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a transformação da realidade social (Saviani, 2011).

Para Saviani, a escola deve possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos, culturais e filosóficos necessários para compreender e transformar a realidade social (Saviani, 2009; Saviani, 2011).

A perspectiva histórico-crítica contribui para compreender que a qualidade educacional está diretamente relacionada à capacidade da escola de garantir acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. Dessa forma, a democratização da educação não se restringe ao acesso físico às instituições, mas envolve também a garantia de condições adequadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.





As contribuições de Anísio Teixeira também merecem destaque no debate sobre qualidade educacional. Defensor da escola pública, gratuita, laica e universal, o autor compreendia a educação como condição fundamental para o fortalecimento da democracia e da igualdade de oportunidades (Teixeira, 2007).

Sua visão enfatizava a necessidade de sistemas educacionais capazes de oferecer oportunidades de desenvolvimento para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social.

Na mesma direção, José Carlos Libâneo destaca a importância da escola como espaço de formação humana e desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, enfatizando o papel da gestão escolar e da prática pedagógica na promoção da aprendizagem significativa (Libâneo, 2012; Libâneo, 2018).

A partir dessas contribuições teóricas, observa-se que a qualidade da educação brasileira deve ser compreendida de forma ampla e multidimensional. Não se trata apenas de elevar indicadores quantitativos ou ampliar o acesso ao ensino, mas de garantir processos educacionais capazes de desenvolver conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para o exercício da cidadania e para a atuação profissional em uma sociedade complexa e dinâmica.

Nesse sentido, as reflexões desses autores reforçam a necessidade de repensar continuamente as práticas educacionais, os currículos, os sistemas de avaliação e as políticas públicas voltadas para a educação. A construção de uma educação de qualidade exige compromisso com a formação integral do indivíduo e com a promoção de oportunidades que contribuam para o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira.

2.7 Educação, Capital Humano e Competitividade Organizacional

Sob a ótica da administração, a educação pode ser analisada como um dos principais mecanismos de desenvolvimento do capital humano. Essa visão dialoga com a compreensão de que a formação educacional qualificada constitui base para o desempenho profissional e para a capacidade de inovação nas organizações, conforme discutem Harris e Cullen (2010) ao relacionar ambientes de aprendizagem à melhoria dos resultados institucionais.

A teoria do capital humano sustenta que investimentos em educação produzem retornos econômicos tanto para os indivíduos quanto para a sociedade. Nesse sentido, a relação entre qualidade educacional e eficiência econômica defendida por Gadotti (2013) reforça a importância de políticas que promovam formação sólida e contínua, considerando a educação como condição para o desenvolvimento produtivo e social.

Além dos benefícios individuais, a formação educacional qualificada contribui para o aumento da competitividade das organizações. Profissionais preparados possuem maior capacidade de resolver problemas, propor melhorias, desenvolver inovações e atuar em ambientes caracterizados pela complexidade e pela mudança constante.

No contexto da economia globalizada, as empresas deixaram de competir apenas por recursos físicos ou financeiros. O conhecimento passou a representar um ativo





estratégico capaz de gerar vantagem competitiva sustentável. Consequentemente, a educação assume papel central na formação dos recursos humanos necessários para o desenvolvimento organizacional.

Esse cenário reforça a necessidade de aproximação entre instituições de ensino e organizações. A construção de currículos alinhados às demandas contemporâneas, sem comprometer a formação crítica e cidadã, pode contribuir para reduzir lacunas existentes entre a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho.

Portanto, investir na melhoria da qualidade da educação brasileira representa não apenas uma estratégia de desenvolvimento social, mas também um importante fator para o fortalecimento da competitividade econômica nacional. Quanto mais qualificada for a força de trabalho, maiores serão as possibilidades de inovação, crescimento e geração de riqueza para o país, ideia que se articula com a defesa da escola como espaço de desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais apresentada por Libâneo (2012; 2018).

3 Considerações Finais

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi descrever a importância da qualidade do ensino para a formação do indivíduo e levantar uma reflexão sobre como esta pode influenciar o desempenho dos colaboradores nas organizações. A reflexão desenvolvida ao longo do artigo apresenta informações relevantes que podem contribuir com as organizações que desejam incorporar projetos de melhoria da qualidade de ensino, reconhecendo a educação como fator estratégico para o desenvolvimento de pessoas e para a obtenção de melhores resultados organizacionais.

Respondendo às perguntas centrais do estudo, conclui-se, com base nas reflexões e conceitos apresentados, que uma educação de qualidade é essencial para que o indivíduo exerça seu papel de independência, análise e crítica na sociedade, desenvolvendo competências cognitivas, técnicas, sociais e emocionais necessárias para atuar em contextos complexos e dinâmicos. Observa-se, ainda, que, se não houver mudanças significativas na forma de atuação da educação nos próximos anos, os profissionais formados tenderão a apresentar preparação insuficiente para atender às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, o que impacta diretamente a produtividade, a inovação e a competitividade das organizações.

As análises realizadas demonstram que as fragilidades existentes na educação básica repercutem em toda a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. A persistência de modelos educacionais centrados na reprodução de conteúdo, associados à desvalorização docente e à insuficiência de investimentos em infraestrutura e formação profissional, compromete a qualidade dos processos educacionais e limita a construção de uma cultura de aprendizagem contínua. Nessa perspectiva, a valorização dos profissionais da educação emerge como elemento indispensável para o fortalecimento da qualidade do ensino, sendo fundamental investir em formação continuada, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social.





O estudo contribui, portanto, ao evidenciar a relação entre qualidade da educação, formação profissional e desempenho organizacional, articulando discussões sobre políticas públicas, teorias educacionais, desenvolvimento de competências e capital humano. Em termos de limitações, destaca-se que o trabalho se caracteriza como ensaio fundamentado em revisão de literatura e em reflexões do autor, sem a realização de investigação empírica, o que restringe os resultados ao campo teórico e não permite generalizações baseadas em evidências quantitativas.

Dessa maneira, sugere-se que pesquisas futuras investiguem empiricamente a relação entre indicadores de qualidade educacional e desempenho profissional em diferentes setores econômicos, bem como realizem análises comparativas entre modelos educacionais nacionais e internacionais que possam fornecer subsídios para o aperfeiçoamento das políticas educacionais brasileiras. Em suma, o verdadeiro rompimento de barreiras na educação brasileira exige uma transformação estrutural que envolva não apenas a ampliação do acesso ao ensino, mas principalmente a garantia de qualidade, equidade e efetividade nos processos educacionais, de modo a formar indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável das organizações e da sociedade como um todo.





Referências

- ALMEIDA, M. A educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. In: GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis: COEB, 2013. p. 15.
- BENCINI, R. [Trecho citado]. In: FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. **Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação**. Revista LABOR, n. 11, v. 1, 2014. p. 151.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 maio 2005.
- BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Amplia o ensino fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 fev. 2006.
- DEMO, Pedro. [Trecho citado]. In: GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis: COEB, 2013.
- FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. **Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação**. Revista LABOR, n. 11, v. 1, 2014.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; COSTA, Warley da. **Políticas educacionais e qualidade da educação básica: um debate necessário**. Vitória: EDUFES, 2014.
- FERREIRA, Valéria Silva; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Qualidade da educação pública no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Científica, v. 12, n. 2, p. 145 160, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis: COEB, 2013.
- HARRIS, M.; CULLEN, R. **Leading the learner-centered campus: an administrator's framework for improving student learning outcomes**. The Jossey Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey Bass, 2010.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto (org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto (org.). **Educação brasileira: desafios e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.





SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

RECEBIDO: 13/02/2026

ACEITO: 16/03/2026





A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Formação do Pedagogo: Impactos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental / *The National Common Curricular Base (BNCC) and the Training of Educators: Impacts on Early Childhood Education and Elementary Education*

DOI

Carlos Eduardo Rocha dos Santos¹

Jeferson da Silva Gonçalves²

Rodrigo Leite da Silva³

Resumo:

O objetivo deste artigo é analisar os impactos e as implicações da implementação da Base Nacional Comum Curricular (“BNCC”) na formação inicial do pedagogo, bem como seus reflexos na atuação prática na educação infantil e no ensino fundamental. A relevância do presente estudo fundamenta-se na necessidade de denunciar a lógica tecnocrática e neoliberal que submete a educação a parâmetros gerenciais de mercado. Justifica-se também pela constatação de carências nos modelos formativos atuais do curso de pedagogia, que se apresentam fragmentados e dispersos, dificultando uma apropriação crítica e reflexiva das novas diretrizes pelos docentes. A investigação se configura como uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-bibliográfico, consubstanciada por meio do procedimento de análise documental. O corpus analítico foi constituído por um recorte de fontes primárias normativas e regulatórias da política educacional brasileira, delimitado pelo texto categorial da BNCC, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (“DCNEI”) e pelo dispositivo legal da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação). O tratamento dos dados se orientou pelo método dialético, operando o confronto sistemático entre as prescrições textuais do Estado e o referencial epistêmico da literatura científica especializada, com o escopo de desvelar as contradições estruturais, os impactos na reconfiguração curricular da pedagogia e as assimetrias políticas subjacentes aos modelos formativos em disputa. Os resultados obtidos demonstram que no curso de pedagogia, isso gera um esvaziamento dos fundamentos teóricos (históricos, filosóficos e sociológicos) em favor do pragmatismo, reduzindo o professor a um mero executor de tarefas técnicas. Na educação infantil, a divisão por faixas etárias e metas rígidas cria o risco de antecipação da escolarização, engessando as práticas de interação e brincadeira. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, o currículo focado em habilidades codificadas e avaliações de larga escala fragmenta o conhecimento e limita a autonomia e a autoria pedagógica do docente. Conclui-se, portanto, que o projeto educacional subjacente às novas normativas atende majoritariamente aos interesses gerenciais e de grupos empresariais, desconsiderando as desigualdades estruturais da escola pública brasileira.

Palavras-Chave: BNCC; formação do pedagogo; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

1 Faculdade Educamais - Email: carlao_santos@yahoo.com.br

2 Faculdade Educamais - Email: jgoncalves.edumat@gmail.com

3 Faculdade Educamais - Email: prof.rodls33@gmail.com



Abstract:

This study aims to analyze the impacts and implications of implementing the National Common Curricular Base (BNCC) on the initial training of educators (pedagogues), as well as its effects on practical work in early childhood and elementary education. The study is justified by the need to critique the technocratic and neoliberal logic that subject education to a market-driven managerial parameters. It is further warranted by identified shortcomings in current teacher training models, which appear fragmented and disjointed, hindering educators' critical and reflective understanding of the new guidelines. This investigation is a qualitative study of a theoretical-bibliographic nature, grounded in document analysis. The analytical corpus consists of a selection of primary normative and regulatory sources regarding Brazilian educational policy, specifically the BNCC text, the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education ("DCNEI"), and Resolution CNE/CP No. 2/2019 (BNC-Formação). Data analysis followed the dialectical method, systematically contrasting State-mandated prescriptions with the epistemic framework of specialized scientific literature. The goal was to reveal structural contradictions, impacts on the curricular reconfiguration of teacher training, and the political asymmetries underlying the competing training models. The results demonstrate that, within teacher training programs, this leads to an erosion of theoretical foundations (historical, philosophical, and sociological) in favor of pragmatism, reducing the teacher to a mere executor of technical tasks. In early childhood education, age-based divisions and rigid targets create a risk of premature formal schooling, stifling practices centered on interaction and play. Meanwhile, in the early years of elementary education, a curriculum focused on codified skills and large-scale assessments fragments knowledge and limits the teacher's autonomy and pedagogical agency. It is concluded, therefore, that the educational project underlying the new regulations primarily serves managerial interests and those of business groups, disregarding the structural inequalities of the Brazilian public school system.

Keywords: BNCC; educator training; Early Childhood Education; Elementary Education.



1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, definitivamente institucionalizada a partir de 2017, configura-se como um marco normativo central para a estruturação dos currículos da educação básica no Brasil. Este documento busca estabelecer um conjunto de conhecimentos e competências que devem nortear o processo de ensino em âmbito nacional. Conforme explicam Dias *et al.* (2024, p. 3436), “a implementação da BNCC tem um impacto significativo na formação docente, pois define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes”. Nesse contexto, a política curricular não apenas redefine os conteúdos escolares, mas exige uma reestruturação profunda nos processos formativos dos professores, a fim de alinhar a prática pedagógica às novas demandas normativas.

Não se pode perder de vista, todavia, que esse realinhamento não é ideologicamente neutro. Apple (2006) demonstra que toda reforma curricular expressa escolhas culturais e relações de poder que tendem a favorecer determinados grupos sociais, de modo que compreender a BNCC exige ir além de sua dimensão técnica e interrogar os interesses que orientaram sua construção e institucionalização.

O papel do curso de pedagogia assume uma centralidade estratégica nesse cenário, uma vez que é o principal *locus* de formação dos profissionais que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É nessa etapa da graduação que os futuros docentes começam a construir os saberes necessários para a mediação do conhecimento e a consolidação de sua identidade. De acordo com Campelo e Souza (2021), a BNCC surge no horizonte educacional com o intuito de unificar não apenas os currículos das escolas, mas também de servir como uma base comum para a própria formação inicial e continuada dos professores no país.

Essa pretensão unificadora, porém, encontra limites estruturais quando confrontada com a natureza do próprio saber docente. Nesse sentido, Tardif (2002) argumenta que os saberes que sustentam a prática pedagógica são plurais, heterogêneos e profundamente enraizados na experiência vivida, o que significa que nenhuma base normativa, por mais abrangente que seja, é capaz de capturar ou prescrever a totalidade do que constitui o trabalho de ensinar.

Contudo, a relação entre as diretrizes da BNCC e a formação do pedagogo é marcada por intensas tensões. O problema central deste estudo reside no (des)encontro entre a prescrição normativa e as realidades objetivas do trabalho docente, especialmente na rede pública. Rodrigues e Vale (2023) observam que a organização da BNCC é pautada em uma proposta de padronização curricular que muitas vezes desconsidera as singularidades culturais e regionais das instituições de ensino. Tais mudanças não ocorrem em um vácuo de neutralidade, pois, como asseguram Casagrande, Alonso e Silva (2019), o currículo é um campo de disputa que revela dinâmicas de identidade e poder, podendo induzir a uma lógica reducionista de ensino baseada em competências pragmáticas.

Sacristán (2000) aprofunda essa análise ao evidenciar que o currículo prescrito pelo Estado e o currículo efetivamente praticado nas escolas raramente coincidem, pois entre a





norma e a realidade escolar interpõem-se as condições concretas de trabalho, as trajetórias singulares dos professores e as culturas institucionais locais, variáveis que a padronização tende a ignorar. Nesse âmbito, Freire (1996) alertava que uma educação organizada em torno de metas predefinidas e mensuráveis corre o risco de transformar o ensino em mero cumprimento de protocolos, esvaziando o ato pedagógico de sua dimensão dialógica e suprimindo tanto a autoria do professor quanto a curiosidade investigativa do estudante.

Na educação infantil e no ensino fundamental, essas tensões manifestam-se na fragmentação dos saberes e na fragilização da autonomia docente diante da padronização de metas mensuráveis. A urgência deste debate justifica-se pela constatação de carências nos modelos formativos atuais, que muitas vezes não preparam o pedagogo para a complexidade da sala de aula. Ao analisar os desafios das licenciaturas, Lima *et al.* (2025, p. 40278) destacam que, segundo diagnósticos oficiais, os currículos de formação frequentemente *“têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso”*, o que dificulta uma apropriação crítica e reflexiva das novas diretrizes pelos docentes.

Esse diagnóstico encontra eco nas proposições de Nóvoa (2009), para quem a superação da fragmentação formativa exige que a formação docente seja construída de dentro da profissão, articulando teoria e prática de maneira orgânica e contínua, em estreito diálogo com o cotidiano escolar.

Schön (2000) complementa essa perspectiva ao argumentar que é justamente a capacidade de refletir sobre a própria ação, e não a absorção acrítica de diretrizes externas, que distingue o profissional competente, o que coloca em xeque modelos formativos que reduzem o professor a um técnico aplicador de prescrições curriculares.

A relevância acadêmica, social e política deste artigo fundamenta-se na necessidade de denunciar a lógica tecnocrática que submete a educação a parâmetros gerenciais de mercado, em detrimento de uma formação humana integral. O objetivo geral deste artigo é analisar os impactos e as implicações da implementação da BNCC na formação inicial do pedagogo e seus reflexos na atuação pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) contextualizar a BNCC no panorama das políticas educacionais contemporâneas; (b) identificar as tensões entre a formação crítica e a formação baseada em competências; (c) examinar as repercussões das prescrições curriculares na prática cotidiana do pedagogo; e (d) refletir sobre os desafios da autonomia profissional diante da padronização.

A organização deste artigo estruturar-se-á em 4 (quatro) seções principais, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na segunda seção, discutem-se as intersecções entre a formação do pedagogo, o currículo e as políticas educacionais no Brasil. A terceira seção dedica-se à análise das concepções de infância e das prescrições da BNCC para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. E, na quarta seção, aprofunda-se o debate sobre os impactos da base como indutora de mudanças nos currículos de pedagogia, evidenciando as disputas entre diferentes modelos formativos. Por fim, as Considerações Finais apresentam uma síntese dos argumentos, reforçando a necessidade de processos de formação que valorizem o saber da experiência e a construção coletiva da docência.





2 Formação do Pedagogo, Currículo e Políticas Educacionais

Compreender os impactos da BNCC na formação do pedagogo requer, antes de tudo, situar essa discussão no interior de um campo mais amplo, no qual (i) a formação docente, (ii) o currículo e (iii) as políticas educacionais se articulam de maneira tensa e historicamente determinada. Esses 3 (três) elementos não existem de forma isolada nem se relacionam de modo harmônico: constituem, ao contrário, um campo de forças em que projetos distintos de sociedade, de escola e de docência disputam hegemonia.

Entender como o curso de pedagogia foi sendo moldado ao longo do tempo, que concepções de currículo orientaram e ainda orientam sua organização, e de que maneira as políticas educacionais intervêm nesse processo é condição necessária para avaliar, com o rigor que o tema exige, o que efetivamente está em jogo quando uma base normativa nacional passa a definir os contornos da formação dos profissionais que trabalharão com crianças nos anos mais decisivos de seu desenvolvimento. É nesse entrecruzamento entre história, política e pedagogia que a análise a seguir se desenvolve.

2.1 Identidade Profissional do Pedagogo e Formação Docente

A constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil é um processo histórico e multifacetado, marcado por tensões entre as exigências técnicas da docência e a necessidade de uma formação teórica sólida sobre o fenômeno educativo. Essa identidade não é estática, mas configura-se como um processo em constante transformação, resultante da intersecção entre a trajetória pessoal do sujeito, o contexto histórico-social e as demandas do mundo produtivo. Nesse sentido, a configuração da identidade docente não se desvincula das orientações macroestruturais das políticas educacionais, que frequentemente tentam moldar o perfil profissional a partir de agendas externas (Pacheco, 2003).

No cenário escolar, o pedagogo assume múltiplas facetas: professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, gestor ou coordenador, o que exige uma compreensão ampla da escola em sua totalidade

A formação inicial é o *locus* primordial em que se estabelecem as bases para uma atuação ética e crítica. Conforme destacam Ribeiro e Ribeiro (2024), o desenvolvimento da identidade docente está intrinsecamente ligado à responsabilidade social das instituições formadoras, exigindo que a graduação avance para além da dimensão técnica e contemple valores éticos, sociais e políticos

Essa construção identitária é atravessada por saberes que não se restringem ao ambiente acadêmico, mas emergem da interação dialética entre a teoria e a prática cotidiana. Para Tardif *et al.* (1991), os saberes da experiência constituem os fundamentos da competência docente, servindo como critério para que os profissionais julguem a pertinência das reformas curriculares e dos métodos de ensino.





A complexidade dessa profissão exige o reconhecimento de que o trabalho pedagógico é a base sobre a qual se sustenta a docência. De acordo com Libâneo (2006, p. 850):

[...] uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não é o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Nesse sentido, a identidade do pedagogo é também uma identidade coletiva, construída nas relações sociais e institucionais. Segundo Brzezinski (2011, p. 122) *“Admite-se que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido”*. Desse modo, a legitimação dessa identidade coletiva e a própria valorização da escola dependem do acesso democrático ao conhecimento sistematizado, garantindo que a formação não seja esvaziada de seu compromisso político (Saviani, 2013).

Contudo, observa-se na literatura uma preocupação com a pulverização da profissão, em que o acúmulo de tarefas burocráticas e o desvio de funções no cotidiano escolar podem descaracterizar a identidade do pedagogo. Nóvoa (1992) reforça que a formação inicial deve ser o espaço para a construção de uma identidade sólida que permita ao educador agir como agente de transformação social, superando a fragmentação entre o pensar e o fazer. Assim, os saberes docentes são construídos ao longo de toda a carreira, mas dependem de uma base formativa que valorize a postura investigativa e a reflexão crítica sobre a prática.

2.2 Currículo como Campo de Disputa e a BNCC como Política Curricular

O currículo não deve ser compreendido como um documento neutro ou meramente técnico, mas como um território de conflitos e legitimações de poder que reflete projetos de sociedade em disputa. As políticas curriculares contemporâneas, como a BNCC, resultam de negociações complexas entre o poder público, grupos empresariais e associações científicas, definindo o que é validado como conhecimento escolar relevante. Nessa arena, o currículo torna-se um instrumento de persuasão e controle, capaz de reproduzir ou transformar a realidade social.

A implementação da BNCC no Brasil é frequentemente analisada como uma manifestação da lógica neoliberal na educação. Rodrigues e Vale (2019) argumentam que o documento materializa a mercantilização do ensino ao alinhar os conteúdos escolares a valores como produtividade, meritocracia e competitividade. Essa padronização tende a desconsiderar as diversidades regionais e a autonomia dos sistemas de ensino, induzindo uma homogeneização que pode esvaziar a função social da escola. Para Pacheco (2003, p. 27), essas diretrizes não são casuais, pois *“[...] as políticas de currículo resultam de complexas decisões que*





derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos”.

A seleção do conhecimento oficial na BNCC revela quem são os vencedores e perdedores nesse embate ideológico. Conforme observa Apple (2006 *apud* Araújo, 2025, p. 1), *“o currículo não é um simples conjunto de conteúdos, mas um campo de luta em que se decide ‘o conhecimento oficial’, aquilo que deve ou não deve ser ensinado”*. A substituição de termos como *“objetivos de aprendizagem”* por *“competências e habilidades”* sinaliza um deslocamento para uma perspectiva instrumental, voltada ao desempenho mensurável em avaliações padronizadas.

Nesse cenário, diferentes autores apontam que, embora o discurso oficial da BNCC enfatize a equidade e a garantia de direitos de aprendizagem, a padronização curricular pode ampliar desigualdades ao desconsiderar as condições concretas das escolas e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, Carvalho, Silva e Delboni (2017) analisam a BNCC como um dispositivo biopolítico que atua na produção de subjetividades alinhadas às demandas do capital e da racionalidade neoliberal. Sacristán (2013) reforça que o currículo é o espaço onde a política educacional e a prática escolar se encontram em constante tensão, exigindo dos educadores processos de resistência e ressignificação.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Formação de Professores

O marco normativo que rege o curso de pedagogia no Brasil passou por reformulações profundas nas últimas décadas, refletindo as disputas entre modelos de formação crítica e modelos pragmáticos. A aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 representou um avanço ao definir a docência como a base da identidade do pedagogo, integrando o ensino, a gestão e a pesquisa em um único curso. Segundo Marchelli (2007), essa diretriz buscou superar a dicotomia histórica entre bacharelado e licenciatura, consolidando o pedagogo como o profissional apto a articular a organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

As diretrizes de 2006 estabeleceram que a formação deve contemplar uma compreensão ampla dos processos educativos. Conforme o texto legal da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006, p. 1) *“Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia”*.

No entanto, a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica), alterou radicalmente esse panorama ao subordinar os currículos das licenciaturas estritamente às competências e habilidades da BNCC. Portelinha (2021) critica esse movimento por promover um esvaziamento dos fundamentos teóricos da educação em favor de uma racionalidade técnico-instrumental, em que a prática é reduzida a um *“saber fazer”* limitado à sala de aula. Para a autora, a BNC-Formação desconsidera o acúmulo de pesquisas acadêmicas e as conquistas históricas do movimento de educadores. Em suas palavras, *“o*





documento orientador segue o padrão da BNCC, ou seja, há orientações, prescrições e exposição das habilidades e competências essenciais para a formação dos professores” (Portelinha, 2021, p. 224).

As novas diretrizes de 2019 também reintroduziram uma lógica fragmentária ao sugerir percursos formativos distintos para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, o que pode comprometer a formação unitária e integrada do pedagogo. Brzezinski (2007) e Dias (2024) alertam que essa reforma atende aos interesses de setores privatistas, corroborando a oferta de cursos aligeirados que enfraquecem a autonomia universitária e a valorização profissional. Assim, o curso de pedagogia encontra-se em um cenário de retrocessos, em que a disputa entre a formação humana integral e o treinamento baseado em competências define os novos rumos da educação básica no país.

3 A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Concepções e Prescrições

A inserção da BNCC no cotidiano da educação infantil e do ensino fundamental não representa apenas uma reorganização de conteúdos, mas a materialização de uma proposta de sociedade que redefine o papel da infância, do conhecimento e da própria docência.

Ao transitar de diretrizes gerais para um modelo pautado em metas de aprendizagem e competências específicas, o documento oficial estabelece uma nova racionalidade pedagógica que tensiona as conquistas históricas conquistadas no campo do currículo.

Dessa maneira, compreender as prescrições da BNCC para estas etapas iniciais da educação básica exige desvelar as concepções de sujeito e de ensino nelas subjacentes, bem como analisar as contradições que emergem no momento em que a padronização regulatória confronta a pluralidade e a singularidade do fazer pedagógico nas escolas públicas brasileiras.

3.1 A Educação Infantil na BNCC: Concepção de Infância, Campos de Experiência e Tensões com as DCNEI

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, passou por significativas transformações normativas com a homologação da BNCC. O documento reafirma a criança como sujeito histórico e de direitos, devendo o currículo ser estruturado a partir de 2 (dois) eixos estruturantes: as interações e a brincadeira. Conforme explicam Alves e Carvalho (2026, p. 5), “o currículo não é um documento neutro, mas um campo de disputas simbólicas, ideológicas e políticas, em que se refletem diferentes concepções de sociedade e de ser humano”. Essa perspectiva crítica indica que a BNCC não apenas organiza conteúdos, mas projeta um modelo de infância e de escolarização que dialoga, nem sempre de forma harmônica, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI.

A estrutura da educação infantil (“EI”) na BNCC rompe com a divisão tradicional por disciplinas, adotando 5 (cinco) campos de experiências que buscam integrar os saberes das crianças ao patrimônio cultural e científico. As DCNEI (2009) já traziam um entendimento





avanzado sobre essa organização. Como assevera o texto das diretrizes oficiais, o currículo é um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009 apud Vercelli et al., 2019, p. 38).

Entretanto, a transição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para a BNCC revela tensões quanto à progressividade do conhecimento. De acordo com Ciríaco *et al.* (2025), a organização da base em grupos por faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) pode induzir a um ensino mecânico sob o pretexto de uma escolarização precoce, ignorando os contextos locais e as especificidades da infância. Embora a BNCC reconheça a necessidade de um currículo pautado nas interações, a prescrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento corre o risco de engessar o trabalho pedagógico e restringir a autonomia do docente e o protagonismo infantil (Ciríaco *et al.*, 2025).

A relação entre o nacional e o municipal também se apresenta como um ponto de conflito. Vercelli *et al.* (2019) observam que, enquanto os 6 (seis) direitos de aprendizagem, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, são amplamente aceitos, a definição de objetivos específicos por idade gera críticas por reduzir a complexidade do aprender a metas mensuráveis. Além disso, a implementação desses direitos enfrenta barreiras institucionais e formativas. O estudo de Andrade, Silva e Souza (2025) destaca que o brincar, embora central na base, ainda encontra dificuldades para se consolidar como prática pedagógica efetiva, o que aponta para uma lacuna entre o discurso normativo e a realidade das instituições.

Sob a ótica da vertente da pedagogia histórico-crítica, a qualidade da educação infantil não pode ser limitada a indicadores de desempenho (Alves; Carvalho, 2026). A escola deve ser o espaço de mediação entre o conhecimento vivido e o elaborado, garantindo que a criança amplie sua compreensão de si e do mundo. O desafio reside em garantir que os campos de experiência não sejam reduzidos a um treinamento para a etapa seguinte, mas que preservem a ludicidade e a pluralidade de linguagens essenciais a essa fase da vida humana.

Portanto, as análises evidenciam que a homologação da BNCC para a educação infantil estabelece um cenário de profundas ambiguidades. Se, por um lado, o documento discursivamente salvaguarda a centralidade das interações, do brincar e dos campos de experiência, por outro, a imposição de objetivos de aprendizagem fragmentados por faixas etárias gera o risco iminente de uma escolarização precoce e de um engessamento burocrático da prática docente.

Diante desse descompasso entre a retórica normativa e a realidade das instituições, torna-se imperativo superar a lógica gerencialista dos indicadores de desempenho. A preservação da ludicidade e a garantia do desenvolvimento integral das crianças dependem,





fundamentalmente, de uma apropriação crítica que resguarde a autonomia do pedagogo, impedindo que esta primeira etapa da educação básica seja reduzida a um mero treinamento preparatório para os desafios operacionais que se desenham no ensino fundamental.

3.2 A BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Conteúdos, Competências e Fragmentações

No ensino fundamental, a BNCC estabelece uma organização curricular baseada em áreas do conhecimento e componentes curriculares, com forte ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades. Essa abordagem visa, discursivamente, a formação integral e o letramento científico. Entretanto, a centralidade das competências é vista por muitos pesquisadores como uma submissão da educação à lógica do mercado. Para Silva (2024, p. 20), esse modelo *“deixa em segundo plano a construção de um entendimento crítico sobre a sociedade e sobre o próprio papel do indivíduo dentro dela”*, priorizando competências socioemocionais voltadas à adaptabilidade e à empregabilidade.

A disciplina de língua portuguesa assume um papel central nos anos iniciais, sendo o componente responsável pelo processo de alfabetização. Segundo Lozano (2020, p. 11), a BNCC para este componente adere a uma *“vertente teórica que ataca o tão criticado ensino tradicional de língua materna para o qual a língua é meramente um código regido por estruturas”*, adotando uma perspectiva enunciativo-discursiva. Contudo, Lozano (2020) também identifica contradições profundas na fase de alfabetização, em que a ênfase na consciência fonológica e em processos de codificação e decodificação muitas vezes entra em conflito com a base discursiva anunciada pelo próprio documento, gerando uma fragmentação teórica que pode confundir a prática docente.

A matemática e as demais áreas, como ciências e ciências humanas, seguem a mesma lógica de unidades temáticas e objetos de conhecimento. Amaral *et al.* (2023) apontam que, embora a BNCC promova a interdisciplinaridade, a busca por resultados quantificáveis em avaliações de larga escala pode sacrificar a criatividade e a criticidade dos estudantes. No ensino de ciências, por exemplo, a BNCC propõe o letramento científico desde a infância, mas sua implementação esbarra na carência de recursos didáticos e em uma formação docente que, por vezes, privilegia o *“saber fazer”* operativo em detrimento da investigação científica profunda (Santos *et al.*, 2024).

As habilidades no ensino fundamental são identificadas por códigos alfanuméricos, o que, na visão de Silva (2024), transforma o currículo em um instrumento de gestão técnica e mercantilista. Essa padronização desconsidera a diversidade sociocultural das escolas públicas brasileiras e impõe um ritmo uniforme que ignora as singularidades dos alunos. Além disso, observa-se que os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental (*“EF”*) retomam os direitos da educação infantil, mas de forma sistematizada para a alfabetização, o que pode levar a um esvaziamento do conhecimento científico em favor de competências pragmáticas (Reis, 2022).

Nesse cenário, o planejamento colaborativo surge como uma estratégia de resistência para dar sentido ao prescrito. Santos e Brandão (2019) defendem que o professor deve atuar





como mediador, articulando a BNCC à realidade plural dos alunos para que o currículo não se torne um conteudismo que aprisiona a prática. A centralidade do conhecimento sistematizado, defendida pela vertente histórico-crítica, deve ser resgatada para que o ensino fundamental não se torne apenas uma etapa de treinamento operativo, mas um período de apropriação dos bens culturais e científicos pela classe trabalhadora (Silva, 2024).

3.3 Convergências e Divergências entre a BNCC e as Diretrizes para a Formação de Professores

A implementação da BNCC forçou um realinhamento das políticas de formação docente no Brasil, culminando na aprovação da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Esse movimento representa a completa subordinação dos currículos de licenciatura aos desígnios da base da educação básica. Conforme analisam Borges e Silva (2022, p. 14), observa-se um *“afunilamento da formação à preparação para a BNCC em uma perspectiva instrumental de docência”*, em que o professor deixa de ser um intelectual crítico para tornar-se um executor de habilidades prescritas.

A principal convergência entre esses documentos é a adoção do paradigma das competências. A formação docente passa a ser estruturada em torno de 10 (dez) competências gerais e competências específicas divididas em conhecimento, prática e engajamento profissional. Para Vasques e Quadros (2021, p. 24), esse discurso *“subordina a educação somente, aos novos modelos de articulação produtiva, às suas demandas socioeconômicas”*. Essa visão idealizada de sujeito ignora as contradições do setor educacional e imputa ao professor a responsabilidade exclusiva pela qualidade do ensino e pelos resultados dos alunos (Vasques; Quadros, 2021).

As tensões manifestam-se de forma contundente na reconfiguração da carga horária dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Borges e Silva (2022) destacam que a Resolução 02/2019 reduziu significativamente as horas destinadas aos fundamentos teóricos e científicos da educação, remanejando-as para o estudo dos conteúdos específicos da BNCC. Esse retrocesso, segundo Zanotto e Ramos (2022), promove uma dissolução do sentido da educação escolar, afastando os docentes da essência pedagógica de seu trabalho e transformando a graduação em um treinamento técnico baseado em uma pedagogia pragmática e flexível.

A lógica gerencialista que perpassa a BNC-Formação alinha-se aos princípios do Estado mínimo e do mercado. Ximenes e Melo (2026) argumentam que a política de formação reforça uma concepção instrumental da educação, focada no desempenho e na empregabilidade. Essa padronização verticalizada restringe a autonomia pedagógica das instituições de ensino superior e das redes municipais, instituindo uma relação hierárquica onde o professor é reduzido à dimensão do *“fazer alienado”*, desprovido de intencionalidade teórica (Ximenes; Melo, 2026).

Dessa maneira, as normativas atuais produzem um *“efeito dominó”* que afeta desde a formação continuada até as práticas em sala de aula na EI e no EF. As professoras formadoras percebem que as temáticas das ações de formação passaram a ser quase exclusivamente direcionadas para a implementação da BNCC, esvaziando os espaços de discussão sobre o





cotidiano escolar e as reais necessidades formativas (Ximenes; Melo, 2026). Diante desse cenário de subordinação e tecnicismo, torna-se urgente analisar detalhadamente como tais mudanças impactam especificamente o curso de pedagogia, tema que será aprofundado na próxima seção deste artigo, ao discutirmos os impactos da BNCC na formação inicial do pedagogo.

4 Impactos da BNCC na Formação Inicial do Pedagogo

A transição das prescrições curriculares da educação básica para o âmbito do ensino superior desencadeou um efeito cascata que atinge diretamente a estrutura dos cursos de licenciatura no país. Sob a justificativa de alinhar a formação do docente às demandas da BNCC, a instituição de novas políticas regulatórias, com destaque para a BNC-Formação, passou a exercer uma forte indução sobre as matrizes curriculares das universidades.

No caso do curso de pedagogia, essa interferência assume contornos ainda mais complexos, pois coloca em xeque a autonomia das instituições formadoras e tensiona a própria identidade do pedagogo. Diante disso, esta seção dedica-se a analisar como o documento nacional atua como indutor de mudanças estruturais na graduação, desvelando as disputas profundas entre um modelo formativo voltado à emancipação crítica e outro centrado no pragmatismo das competências técnicas operativas.

4.1 A BNCC como Indutora de Mudanças nos Currículos de Pedagogia

A implementação da BNCC para a educação básica desencadeou um movimento de reestruturação profunda no ensino superior brasileiro, atingindo diretamente as licenciaturas. Esse processo foi consolidado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a BNC-Formação, estabelecendo que os currículos de formação de professores devem ter a BNCC como referência obrigatória. Tal medida promoveu um alinhamento sistêmico que busca integrar a formação inicial, a continuada e a progressão na carreira docente sob a égide das competências e habilidades previstas para a educação básica.

A subordinação da formação inicial às aprendizagens essenciais da BNCC é vista por pesquisadores como uma estratégia de regulação que retira a autonomia das instituições formadoras. De acordo com Dias (2024), a instituição da Base Nacional Comum abre caminho para a imposição de uma política de controle e engessamento das instituições e dos próprios docentes em formação. Esse cenário limita o espaço para projetos pedagógicos singulares nas universidades, forçando uma padronização curricular que mimetiza a estrutura discricionária da base.

Observa-se, nesse contexto, um preocupante esvaziamento das bases teóricas e científicas do curso de pedagogia em favor de uma ênfase pragmática na prática instrumental. Como aponta Alves (2018), essa concepção formativa acarreta o desaparecimento da subjetividade do professor, que passa a ser compreendido como um “*mero executor de tarefas*”





técnicas” que não considera a complexidade e as particularidades do cotidiano escolar. A redução do tempo destinado aos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação em favor do treinamento para aplicar a BNCC representa um retrocesso na formação do intelectual crítico.

A influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é determinante nessa reorientação curricular. Essas instituições promovem a ideia de que o professor é o principal responsável pelo desempenho dos alunos, desconsiderando as condições socioeconômicas e estruturais das escolas. Segundo Freitas (2018), esse movimento global visa adaptar a escola às demandas de uma economia competitiva, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais e à lógica produtiva internacional.

A reestruturação proposta pela BNC-Formação organiza a graduação em 3 (três) dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. Essa organização é criticada por fragmentar o saber docente e adotar uma perspectiva reducionista do conhecimento, focada em esquemas e modelos prontos. Albino e Silva (2019) asseveram que esses modelos curriculares por competência preocupam por consubstanciar uma perspectiva que ignora o modelo processual de compreensão curricular em favor de resultados imediatistas.

As entidades acadêmicas e científicas, como ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, têm se manifestado contrariamente a essa política de formação, denunciando o desmonte da autonomia universitária. O movimento “*Revoga BNC-Formação*” argumenta que as resoluções de 2019 e 2020 representam um autoritarismo pedagógico que silencia os profissionais da educação e as conquistas históricas do campo. Para esses críticos, a formação do pedagogo deve ser orientada para a justiça social e não apenas para a adequação ao mercado de trabalho.

Além disso, a implementação dessas diretrizes enfrenta dificuldades práticas e resistências nos colegiados dos cursos de pedagogia. Pesquisas indicam que muitos professores formadores veem a padronização como uma ameaça à criatividade e à diversidade cultural. Como destaca Dias (2024), existe uma “*falta de um diálogo mais profundo e colaborativo entre as universidades e os órgãos reguladores*”, o que resulta em inconsistências na aplicação das novas exigências normativas pelas instituições de ensino superior.

Assim, a publicação recente da Resolução CNE/CP nº 4/2024 sinaliza que o debate sobre os currículos de licenciatura permanece em ebulição, exigindo das universidades uma adaptação contínua a exigências de carga horária e conteúdos formativos que se alteram periodicamente. Entende-se ser necessário que os cursos conheçam os saberes da BNCC, mas sem se tornarem reféns de políticas que possuem prazo de validade e que podem comprometer a formação sólida e autônoma do futuro pedagogo.





4.2 Formação Crítica versus Formação por Competências: Tensões e Disputas

A disputa entre a formação humana integral e a pedagogia das competências constitui o cerne das tensões que perpassam a BNCC e a formação do pedagogo. Enquanto a tradição crítica defende a educação como processo de emancipação e conscientização, a BNCC fundamenta-se em uma racionalidade técnica e instrumental alinhada aos interesses de grupos empresariais. Andrade *et al.* (2025) explicam que essa visão baseada em competências visa adaptar a educação às exigências de um mercado globalizado e pragmático, muitas vezes em detrimento de uma educação integral e emancipatória.

A crítica à “*Pedagogia das Competências*” fundamenta-se na premissa de que a educação não pode ser reduzida a um treinamento para o trabalho. Silva (2024) argumenta que o modelo de competências reduz o processo educacional a uma perspectiva economicista vinculada à concepção de produtividade e eficiência, priorizando o saber-fazer em detrimento das reflexões teórico-conceituais. Essa abordagem tende a fragmentar o conhecimento e a enfraquecer o desenvolvimento ético e humano dos estudantes.

Ao confrontar a BNCC com o pensamento de Paulo Freire, observa-se uma divergência profunda quanto à finalidade da educação. A BNCC prioriza a transmissão de conhecimentos operacionais, enquanto Freire (1987) defende uma educação problematizadora e libertadora. Conforme concluem Silva e Giaretta (2025), as competências da BNCC priorizam demandas pragmáticas e mercadológicas, restringindo a flexibilidade e a individualização do aprendizado que são fundamentais para a pedagogia freireana.

A ênfase nas competências socioemocionais também é alvo de críticas por sua função de controle social e conformação das subjetividades. Ferezin (2025) ressalta que essas competências buscam moldar indivíduos adaptáveis e normatizados para as exigências do mercado, resultando no esvaziamento dos conteúdos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, essa ausência de densidade teórica amplia a desigualdade social, afastando a classe trabalhadora das ferramentas de leitura crítica da realidade.

A estrutura da BNCC, ao vincular o aprendizado a indicadores mensuráveis e avaliações em larga escala como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), reforça uma cultura de performatividade. Para Saviani (2007), essa lógica gerencialista equipa-se com instrumentos de avaliação que forçam o processo educativo a ajustar-se à demanda por resultados quantificáveis. Nesse cenário, o professor perde sua condição de intelectual e pesquisador de sua própria prática para tornar-se um executor de metas pré-definidas por agentes externos à escola.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 é interpretada pela literatura crítica como um retrocesso que reifica o ideário neoliberal na formação docente. Silva *et al.* (2024, p. 23-24) asseveram que o currículo centrado nas competências gera uma cultura da responsabilização sobre os agentes educacionais, ignorando as desigualdades estruturais que impedem o acesso igualitário ao conhecimento. A padronização rígida e a instrumentalização técnica operam para conformar o trabalho docente aos novos padrões de exploração capitalista.





Diante desse cenário, urge que a formação do pedagogo recupere sua dimensão ético-política e emancipatória. É fundamental que as propostas formativas integrem reflexividade e agência profissional, permitindo que os futuros docentes não apenas apliquem normativas, mas as questionem e as transformem em prol de uma educação plural e democrática. A resistência coletiva em defesa de uma formação sólida e científica torna-se, portanto, um ato de afirmação da dignidade do trabalho pedagógico contra a mercantilização do ensino.

4.3 Repercussões na Prática Docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A implementação da BNCC no cotidiano escolar tem provocado mudanças significativas nos modos de ensinar, planejar e avaliar, gerando um descompasso entre o discurso normativo e o vivido. Na educação infantil, embora os campos de experiência sejam vistos como um avanço epistemológico, a lista exaustiva de objetivos de aprendizagem cria o risco de engessamento da prática. Bachtchen (2025) observa que o excesso de prescrições pode conduzir a um planejamento burocrático, reduzindo o tempo para a escuta sensível e a interação significativa com as crianças.

Existe uma tensão latente quanto à antecipação da escolarização e ao enfraquecimento dos eixos estruturantes da etapa: a brincadeira e as interações. Conforme alertam Santaiana, Silva e Gonçalves (2021 *apud* Bachtchen; Lira, 2025), para viver a experiência infantil é essencial não engessar processos de desenvolvimento que ocorrem em tempos diferentes para cada criança. A ênfase em competências cognitivas e linguísticas na BNCC pode converter a Educação Infantil em mera etapa preparatória para o Ensino Fundamental, sacrificando a ludicidade em prol da alfabetização precoce.

A autonomia docente é um dos pilares mais afetados pela padronização curricular imposta pela base. Barbosa, Silveira e Soares (2019) argumentam que o documento incorpora uma lógica de controle sobre o trabalho de professores, ao promover uma visão de regulação das práticas que reduz a autoria pedagógica. Muitos profissionais relatam sentir-se submetidos a orientações pré-determinadas, o que desconsidera as singularidades culturais e regionais de cada comunidade escolar.

No ensino fundamental, a organização por habilidades identificadas por códigos alfanuméricos induz a uma fragmentação do ensino e a uma cultura de responsabilização individual do docente pelos resultados em avaliações de larga escala. Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024) identificaram que, embora os professores tenham buscado adquirir saberes sobre a BNCC, há um desconforto e uma falta de identidade com o documento como organizador do currículo. A prática pedagógica acaba sendo mediada por materiais didáticos uniformizados que limitam a profundidade do conhecimento crítico.

A formação continuada tem sido frequentemente instrumentalizada como estratégia para alinhar o trabalho docente ao cumprimento das metas da BNCC, funcionando como um “*pacote de soluções*” externas à realidade da escola. Bachtchen e Lira (2025) denunciavam que programas de formação mecânicos reduzem o professor ao papel de reprodutor de práticas, esvaziando o debate pedagógico sobre o sentido do ensinar e do aprender. Como





afirma Santos (2022, p. *apud* Bachtchen; Lira, 2025, p. 20), as experiências de crianças e professores são complexas e subjetivas, de modo que “*não cabem em nenhum currículo, nem na BNCC*”.

Para superar esses desafios, é imperativo que a implementação da base seja realizada de maneira reflexiva e colaborativa nas instituições de ensino. O fortalecimento de espaços de diálogo que valorizem o saber da experiência e partam da realidade local é o caminho para restaurar a autonomia e a identidade docente. Apenas por meio de uma apropriação crítica que considere o documento como referência, e não como manual absoluto, será possível construir uma prática pedagógica que respeite a pluralidade das infâncias e o compromisso com a formação humana integral.

Estas reflexões sobre os impactos e tensões provocados pela BNCC na formação e atuação do pedagogo conduzem às Considerações Finais, onde se sintetizarão os principais argumentos desenvolvidos neste estudo.

5 Considerações Finais

A investigação empreendida ao longo deste artigo buscou analisar, sob uma perspectiva teórica e crítica, os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na formação inicial do pedagogo e suas repercussões na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo partiu da problemática central de que a BNCC não se configura apenas como um documento normativo de conteúdos, mas como uma política indutora de mudanças paradigmáticas que tensionam a identidade do pedagogo e a autonomia das instituições de ensino superior.

Ao retomar os objetivos propostos, constatou-se que a BNCC, articulada à BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), promove um realinhamento das licenciaturas a uma racionalidade técnica e instrumental. Identificou-se que a identidade profissional do pedagogo, historicamente construída como a de um intelectual crítico e mediador social, encontra-se sob ameaça de ser reduzida à figura de um “*executor de competências*”. Este movimento representa um retrocesso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, que haviam consolidado a indissociabilidade entre docência, gestão e pesquisa.

Nas seções dedicadas às etapas da educação básica, os argumentos evidenciaram que, na educação infantil, embora o discurso oficial reafirme a ludicidade e as interações, a organização por objetivos de aprendizagem e a divisão por faixas etárias criam um risco real de antecipação da escolarização e de engessamento das práticas pedagógicas. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a fragmentação do conhecimento em habilidades codificadas e a ênfase excessiva em resultados mensuráveis, voltados a avaliações de larga escala, tendem a esvaziar o sentido social e político do ensino, priorizando uma formação voltada à adaptabilidade no mercado de trabalho.

A análise sobre os impactos na formação inicial demonstrou que as universidades enfrentam o desafio de resistir ao “*praticismo*” imposto pela BNC-Formação. O currículo de





pedagogia tem sido pressionado a substituir os fundamentos teóricos (históricos, filosóficos e sociológicos) pelo treinamento para a aplicação da BNCC. Esse cenário revela uma disputa de projetos societários: de um lado, a pedagogia das competências, alinhada à lógica neoliberal e gerencialista; de outro, a pedagogia crítica e emancipatória, que defende a formação humana integral e o acesso democrático ao conhecimento científico sistematizado.

Diante do exposto, este estudo posiciona-se de forma crítica em relação à forma verticalizada e autoritária com que a BNCC e as diretrizes de formação docente têm sido implementadas. É evidente que o projeto educacional subjacente a essas normativas atende primordialmente aos interesses de grupos empresariais e organismos internacionais, que buscam padronizar a subjetividade de professores e estudantes para atender às demandas de produtividade e eficiência do capital.

A redução da pedagogia a um “*saber fazer*” operativo desconsidera que a docência é uma prática social complexa, situada em contextos de profundas desigualdades. Ao impor um currículo único nacional, o Estado ignora as diversidades regionais, culturais e as especificidades da escola pública brasileira, transferindo para o professor a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso educacional, sem garantir as condições materiais e de valorização profissional necessárias.

Acredita-se que a formação do pedagogo não pode ser refém de cartilhas ou manuais prescritivos. Defender a autonomia universitária e a liberdade de cátedra é fundamental para garantir que o futuro professor seja capaz de realizar uma leitura crítica da realidade e de ressignificar as normativas no cotidiano da sala de aula. A educação, em uma perspectiva freireana e histórico-crítica, deve ser um ato de libertação e não de adestramento técnico. Portanto, a resistência coletiva de entidades científicas e instituições formadoras contra o esvaziamento teórico dos currículos é um imperativo ético-político.

É necessário reconhecer que este estudo, dado o seu caráter eminentemente teórico-bibliográfico, possui limitações. A principal delas reside na ausência de dados empíricos que demonstrem como os currículos de pedagogia estão sendo efetivamente alterados “*na ponta*”, ou seja, nas salas de aula das universidades em diferentes regiões do país. Embora os estudos analisados forneçam uma base sólida de análise das percepções de coordenadores e professores formadores em recortes específicos (como Sorocaba ou Paraná), não foi possível captar a totalidade das experiências de resistência e adaptação no vasto cenário nacional.

Outra lacuna identificada nos trabalhos analisados refere-se à análise das mudanças trazidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024. Por ser um documento muito recente, a literatura acadêmica ainda está em fase de processamento sobre como essa nova normativa alterará os prazos e os conteúdos das licenciaturas. Além disso, observa-se que o impacto emocional e a saúde mental dos pedagogos diante das pressões por resultados impostas pela BNCC é um tema ainda pouco explorado de forma direta nas fontes utilizadas, o que sugere a necessidade de estudos que articulem as políticas curriculares à dimensão subjetiva do trabalho docente.

Para o futuro, aponta-se a urgência de pesquisas que acompanhem de forma longitudinal os egressos dos cursos de pedagogia já formados sob a égide da BNCC e da BNC-Formação.





É fundamental investigar se esse novo modelo formativo está, de fato, gerando profissionais mais seguros em sua prática ou se está aprofundando o sentimento de alienação e a precarização do trabalho pedagógico.

A organização da formação em pedagogia deve caminhar para a superação da dicotomia entre teoria e prática. As universidades precisam fortalecer os estágios supervisionados como espaços de investigação científica do real, e não como mera reprodução de modelos. É necessário que os colegiados de curso mantenham o diálogo com as redes municipais de ensino, promovendo uma formação continuada que parta das carências reais da escola e não de “pacotes” formativos externos.

Conclui-se que o enfrentamento das imposições da BNCC exige o fortalecimento dos coletivos profissionais e a retomada da centralidade dos professores como sujeitos produtores de conhecimento. A luta pela revogação de diretrizes que desqualificam a docência deve vir acompanhada de uma proposta propositiva de currículo que valorize a ciência, a arte e a filosofia como ferramentas indispensáveis para a transformação social. Somente assim o pedagogo poderá exercer plenamente sua função de mediador entre a criança e o patrimônio cultural da humanidade, garantindo uma educação que seja verdadeiramente pública, democrática e emancipatória.

Em última análise, o cenário descortinado por esta investigação nos impõe uma inquietação fundamental: ao transformarmos o curso de pedagogia em um espaço de treinamento operativo e a sala de aula da educação básica em um balcão de metas mensuráveis, que tipo de humanidade estamos ajudando a forjar? Se a docência for despida de sua densidade teórica e política, restará ao futuro pedagogo apenas o papel de gerenciar uma engrenagem que reproduz as desigualdades sociais sob o manto da neutralidade técnica.

A provocação que fica para as universidades, para as redes de ensino e para os próprios educadores não se resume a encontrar formas de aplicar ou resistir à BNCC, mas sim a responder se continuaremos permitindo que a racionalidade de mercado dite as regras do ato de ensinar, ou se resgataremos a pedagogia como um território indomável de autoria, de curiosidade investigativa e de emancipação humana. Afinal, a educação só é um ato de libertação quando se recusa a ser um protocolo de adestramento.





Referências

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.
- ALVES, Alexandra Maria de C.; CARVALHO, Geisla Aparecida de. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil: tensões e possibilidades frente à BNCC**. Interação Interdisciplinar, v. 1, p. 5-16, 2026.
- AMARAL, Terezinha de Jesus *et al.* **A BNCC e os desafios do Ensino Fundamental**. Educere - Revista da Educação da UNIPAR, Umuarama, v. 23, n. 3, p. 1111-1127, 2023.
- ANDRADE, Elias da Silva; SILVA, Gleice Marangueli da; SOUZA, Luiza Oliveira de. **O Brincar na Educação Infantil: um direito e uma prática pedagógica essencial segundo a BNCC e diretrizes legais**. REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA, [S. l.], v. 2, n. 7, p. 1-6, 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2025.116. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/116>. Acesso em: 18 maio. 2026.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Paula Vaz Guimarães de. Entre diretrizes e disputas: a apropriação da BNCC e as influências políticas nos currículos de História em São Paulo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 33., 2025, Belo Horizonte. **Anais do 33º Simpósio Nacional de História: Os (des)confortos da História e os futuros do Ensino de História**. Belo Horizonte: ANPUH, 2025. p. 1-14. Disponível em: https://www.snh2025.anpuh.org/resources/anais/11/snh2025/1755827036_ARQUIVO_d2b2e0722a306d14cb61c86d42f97dd3.pdf. Acesso em: 20 maio 2026
- BACHTCHEN, Danieli; LIRA, André Augusto Diniz. **Formação continuada e a implementação da BNCC para a Educação Infantil: interesses e influências subjacentes**. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, v. 29, n. 60, p. 1-22, 2025.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. **A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
- BORGES, Maria Célia; SILVA, L. R. B. A formação de professores no contexto da BNCC e da BNC-Formação. In: BORGES, Maria Célia; SANTOS NETO, Vicente Batista dos (orgs.). **As políticas de educação superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF: CNE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2019b.
- BRZEZINSKI, Iria. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.





- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 20 maio 2026.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro *et al.* **Concepção Curricular e Exploração da Matemática Com Crianças Pequenas**. Revista de Educação Matemática (REMat), São Paulo, v. 24, p. 01-24, 2025.
- DIAS, Fernando Mota *et al.* **Transformando a educação: a evolução e o impacto da BNCC na formação docente no Brasil**. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 3435-3462, 2024.
- FEREZIN, Jennifer Rafaela Serafim. **BNC-Formação Inicial e os cursos de Pedagogia nas universidades estaduais do Paraná: uma análise histórico-crítica sobre a padronização das licenciaturas**. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KLUG, Andara Dias de Almeida; GOBBATO, Carolina; KREMER, Claines. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.
- LIMA, Thais Silva de *et al.* **Formação continuada de professores da Educação Básica à luz do estado do conhecimento**. Revista Aracé, v. 7, n. 7, p. 40271-40284, 2025.
- LOZANO, Natália de Oliveira. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa: uma análise a partir de Bakhtin, Volóchinov e Geraldini**. 2020. TCC (Graduação em Pedagogia) – UNESP, Marília, 2020.
- MALANCHEN, Júlia. **Políticas e reformas curriculares no Brasil: Perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a BNCC e a pedagogia das competências**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.
- MARCHELLI, Paulo Sergio. **Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem**. Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão, n. 7, p. 53-70, 2017. DOI: 10.32748/revec.v0i7.6555. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6555>. Acesso em: 20 maio 2026.
- MOURA, Aline Pinho de Medeiros; SILVA, L. S.; MENESES, M. L. S. **A BNCC e a formação de professores: impactos nas licenciaturas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, 2022.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 1992.
- _____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PIMENTA, J. I. P. B.; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, F. D. **A BNCC na Educação Infantil: um estudo brasileiro sobre as fontes dos saberes docentes**. Revista Eletrônica de Educação, v. 18, p. 1-22, 2024.





- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021.
- REIS, Edelfrancla Gomes dos. O currículo de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a avaliação das aprendizagens à luz da Base Nacional Comum Curricular – “BNCC”. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 16., 2022, São Cristóvão. Anais do evento, Volume XVI, n. 5, setembro de 2022. São Cristóvão: Educon, 2022. v. 16, n. 5, p. 1-13. DOI: 10.29380/2022.16.05.06.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Alison Wagner dos *et al.* **O Ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: um olhar para a BNCC**. Debates em Educação, v. 16, n. 38, p. 1-21, 2024.
- SANTOS, Carlos Sebastião dos; BRANDÃO, Hilma Aparecida. **Relevância do planejamento colaborativo de aulas na prática pedagógica da docência nos Anos Iniciais, à luz das Competências Gerais da BNCC**. 2019. TCC – Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa**. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. **A BNCC e a centralidade o currículo em competências: uma análise das apropriações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.
- SILVA, Silvani Aparecida Ribeiro; GIARETA, P. F. **Paulo Freire e a BNCC: diálogos possíveis?**. Educação em Revista, Marília, v. 26, 2025.
- TARDIF, Maurice *et al.* **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASQUES, G.; QUADROS, R. **A BNCC e a formação docente: tensões e desafios**. Revista Ilustração, Santo Ângelo, v. 7, n. 1, p. 133-145, 2021.
- VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões *et al.* **Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as DCNs e a BNCC**. Dialogia, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019.
- XIMENES, Priscilla de Andrade; MELO, Geovana Ferreira. **BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

RECEBIDO: 13/02/2026

ACEITO: 16/03/2026





REVISTA CIENTÍFICA
educamais

educa+
Editora educamais

