

RECONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA:

a mediação pedagógica
e as práticas de cuidado



ORGANIZAÇÃO

José Lauro Martins
Gilson Pôrto Jr.



Observatório
Edições

Audiodescrição:

Capa de livro em formato vertical, com estética contemporânea, acadêmica e minimalista, predominando as cores branco, azul, verde, turquesa e amarelo. A composição utiliza formas geométricas, linhas curvas, círculos e conexões entre pontos, sugerindo relações, redes, mediação e transformação. Na lateral esquerda há duas barras verticais azuis, uma mais larga e escura e outra mais estreita e clara, que percorrem grande parte da altura da capa. Na região superior e central encontra-se um grande painel branco de cantos arredondados, delimitado por uma linha azul-clara. Dentro dele aparece, em letras grandes, maiúsculas e azul-escuro, o título: "RECONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA." Logo abaixo, em letras verdes e menores, está o subtítulo: "a mediação pedagógica e as práticas de cuidado". Abaixo do subtítulo há uma linha horizontal verde. Na parte superior direita do painel aparece uma composição geométrica formada por pontos coloridos conectados por linhas finas, nas cores azul, verde e amarelo, remetendo visualmente a redes, conexões e processos colaborativos. Ao longo da região central e inferior da capa aparecem linhas curvas e arcos translúcidos em azul, verde e amarelo, que atravessam horizontalmente a composição e sugerem fluxos, movimento e interconexão. Na região inferior esquerda há uma sequência de quatro círculos coloridos, em azul, amarelo, verde e azul-escuro, contendo formas geométricas brancas em seu interior. Os círculos estão associados por uma linha pontilhada, representando diferentes elementos conectados em uma rede. Na parte inferior esquerda há um quadro branco de cantos arredondados com o título: "ORGANIZAÇÃO". Em seguida aparecem os nomes dos organizadores: José Lauro Martins e Gilson Pôrto Jr. Os nomes estão escritos em azul-escuro. No canto inferior direito encontra-se outro quadro branco arredondado contendo o logotipo da editora Observatório Edições, formado por um símbolo gráfico em amarelo e verde/azulado, acompanhado do nome "Observatório" em azul e "Edições" em azul. Fim da audiodescrição.

José Lauro Martins
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

RECONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: a mediação pedagógica e as práticas de cuidado

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.

Arte de capa: José Lauro Martins / Gilson Pôrto Jr. com uso de prompt autoral.

Publicado em: Agosto/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

R311

Reconfigurações da docência Contemporânea: a mediação pedagógica e as práticas de cuidado / organização de José Lauro Martins, Gilson Pôrto Jr. — [1. ed.]. — Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.
[recurso eletrônico].

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-977070-3-4

1. Docência. 2. Formação de professores. 3. Mediação pedagógica. 4. Práticas de cuidado. 5. Educação contemporânea. I. Martins, José Lauro. II. Pôrto Jr., Gilson.

CDD 371.102
CDU 37.013:371.13
LCC LB1025.3

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

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

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

MARTINS, José Lauro; PÔRTO JR., Gilson; (Orgs.). **RECONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: a mediação pedagógica e as práticas de cuidado**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. 192 p. ISBN 978-65-977070-3-4.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: MARTINS, José Lauro; PÔRTO JR., Gilson; (Orgs.). **RECONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: a mediação pedagógica e as práticas de cuidado**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/ 9

Tatiana Costa Martins

PREFÁCIO / 15

José Lauro Martins e Sinomar Soares de Carvalho Silva

CAPÍTULO 1 – PARADOXOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E SEUS EFEITOS NA DOCÊNCIA / 25

Sinomar Soares Carvalho Silva, Ana Paula Rodrigues dos Santos Silva, Karina Garcia Margarido, Mayra Tyciane Dias de Souza e Danniella Souza Turíbio

CAPÍTULO 2 – RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA AVALIAÇÃO / 71

Tatiana Costa Martins, Silvana de Sousa Ferreira, Roziane Bílio da Silva, Keila Barbosa Milhomem e Daiany Carvalho Monteiro Costa

CAPÍTULO 3 – ENSINO EM SAÚDE EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR / 107

Clay Marinângelo Miranda Rios, Matheus Nascimento Santos, Jayana Milhomem de Souza, Jhones Batista Neves Araújo, Jessica Oliveira dos Reis Fontoura Feitoza, Ayllin Nonato Nunes e Pedro Henrique Essado Maya

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA / 129

Douglas Alves da Silva Santos, Esmeralda Neiva Misterdão, Letycia Gonçalves dos Santos Rodrigues, Camila Cardoso Martins Costa Maculan, Jeverson de Sousa Barbosa Lima, Sara Janai Corado Lopes e Jelda Pinto Araujo Fernandes Sá

POSSÍVEIS CONCLUSÕES / 167

ÍNDICE REMISSIVO / 175

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 181

O percurso desta obra propõe uma reflexão articulada sobre desafios centrais da Educação contemporânea. Partiu das discussões em sala de aula acerca da desinformação científica e de suas implicações para a formação de professores, avançando para os fundamentos da aprendizagem significativa e da avaliação da aprendizagem. Em seguida, o debate se aprofunda nas relações entre currículo, diversidade humana e práticas avaliativas, evidenciando que ensinar, aprender e avaliar são processos inseparáveis de um projeto educativo comprometido com a criticidade, com a inclusão e com a formação integral dos sujeitos. Tudo isso nos pareceu mais desafiador porque a inteligência artificial generativa permeou todas as temáticas.

Ao longo dos capítulos, são apresentados elementos que orientam a formação docente para o enfrentamento das *fake news* e a promoção da alfabetização científica, articulando o ensino às dinâmicas concretas das diversas aprendizagens. Nessa perspectiva, a formação de professores é compreendida como condição essencial para que a escola e a universidade possam responder, de modo ético e consistente, aos desafios de uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, pela disputa de narrativas e pela necessidade de fortalecimento do pensamento crítico.

A avaliação educacional, por sua vez, é abordada em suas múltiplas dimensões: diagnóstica, formativa, acolhedora, planejada e inclusiva. Mais do que um mecanismo de aferição de resultados, ela é concebida como prática pedagógica atravessada por escolhas éticas, por intencionalidade formativa e por compromisso com a dignidade humana. Ao considerar o planejamento, os instrumentos avaliativos, a escuta sensível e o reconhecimento das diferenças, a obra defende uma abordagem humanizadora da avaliação, orientada para a emancipação dos sujeitos, para o diálogo e para a transformação social.

As discussões desenvolvidas ao longo do livro evidenciam que a Educação contemporânea exige práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, com a valorização da diversidade e com a construção de ambientes mais justos e inclusivos. Nesse horizonte, a alfabetização científica, a aprendizagem significativa e a avaliação formativa configuram-se como dimensões fundamentais para a consolidação de processos educativos capazes de responder, com responsabilidade e densidade teórica, aos desafios postos

pelas desigualdades sociais, culturais e informacionais do tempo presente.

Assim, a Educação reafirma-se, nesta obra, como espaço de diálogo, produção de conhecimento, reconhecimento das diferenças e transformação social. Mais do que adaptar-se às demandas do presente, ela é convocada a assumir seu papel na formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente implicados, capazes de ler o mundo com rigor, agir com responsabilidade e participar ativamente da construção de uma sociedade democrática e humanizadora.

No capítulo "Paradoxos da Inteligência Artificial Generativa e seus Efeitos na Docência", os autores analisam as profundas transformações provocadas pela Inteligência Artificial Generativa no trabalho docente. O texto discute os dilemas éticos decorrentes da incorporação dessas tecnologias, as mudanças nas práticas pedagógicas, a redefinição da autoria e da criatividade do professor e os impactos da IA sobre a avaliação e o pensamento científico. Mais do que discutir ferramentas, o capítulo reafirma que a inovação tecnológica somente se torna pedagogicamente relevante quando articulada à mediação crítica, à autonomia docente e ao compromisso com a formação integral dos estudantes.

Em "Reconstrução de Sentidos da Avaliação", as autoras propõem uma reflexão sobre os significados da avaliação nos processos educativos contemporâneos. O capítulo convida o leitor a superar perspectivas meramente classificatórias, defendendo práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem, o acompanhamento formativo e o desenvolvimento dos estudantes. Ao ressignificar o papel da

avaliação, as autoras reforçam sua dimensão pedagógica, ética e emancipatória, em sintonia com as demandas de uma Educação centrada no desenvolvimento humano.

No capítulo "Ensino e Saúde em Perspectiva Interdisciplinar", os autores evidenciam a importância da interdisciplinaridade na compreensão de problemas complexos que atravessam a escola e a sociedade. Ao aproximar Educação e Saúde, os autores demonstram que os processos formativos extrapolam os limites disciplinares e exigem abordagens integradas, capazes de articular diferentes áreas do conhecimento em favor da promoção da qualidade de vida, da cidadania e do cuidado com as pessoas.

Encerrando a obra, no capítulo "A Formação Docente para o Enfrentamento da Violência", abordam um dos desafios mais urgentes da Educação contemporânea. Os autores discutem a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores para compreender, prevenir e enfrentar as múltiplas manifestações da violência presentes nos contextos escolares. O capítulo reafirma que educar também significa construir relações pautadas no diálogo, no respeito, na cultura de paz e na defesa dos direitos humanos.

Embora abordem temáticas distintas, os quatro capítulos convergem para um mesmo horizonte: reconhecer que os desafios educacionais contemporâneos, sejam eles tecnológicos, pedagógicos, sociais ou humanos, exigem uma docência crítica, reflexiva, ética e permanentemente comprometida com a formação integral dos estudantes. Espera-se que esta obra contribua para ampliar esse debate e inspire professores, pesquisadores e gestores a construírem práticas educativas capazes de responder, com

responsabilidade e sensibilidade, às transformações do presente e às demandas do futuro.

Tatiana Costa Martins

Nas últimas décadas, a docência tem sido profundamente tensionada por mudanças que atravessam a sociedade em diferentes dimensões, tecnológica, cultural, social e ética. Essas transformações afetam apenas os modos de ensinar, de aprender, de produzir conhecimento e de se relacionar com o saber. Nesse cenário, torna-se cada vez mais evidente que os modelos tradicionais de Educação já não conseguem responder, de maneira satisfatória, às demandas do tempo presente.

Durante muito tempo a escola organizou-se com base em uma lógica relativamente estável: conteúdos previamente definidos, currículos rígidos, tempos escolares uniformizados e um professor responsável por transmitir os conhecimentos considerados necessários. Essa estrutura fez sentido em contextos históricos marcados pela escassez de informação e

pela previsibilidade social. A realidade contemporânea, marcada pela rapidez das mudanças, pela abundância de informações e pela complexidade crescente dos problemas que os sujeitos precisam enfrentar, impõe limites significativos à estrutura tradicional de ensino

Nesse contexto, discutir docência exige ultrapassar análises superficiais ancoradas nos debates sobre a melhora das técnicas ou atualização dos recursos didáticos, mas repensar as bases que sustentam o processo educativo. A questão central desloca-se: já não basta organizar o ensino, é preciso compreender como se produz a aprendizagem em um mundo instável, dinâmico e profundamente mediado por tecnologias.

Esse deslocamento exige considerar também o papel da escola, do professor e do estudante de forma mais ampla. A Educação deixa de ser entendida como simples transmissão de conteúdos e passa a ser concebida como prática formativa, atravessada por dimensões éticas, políticas e epistemológicas. É nesse sentido que a docência contemporânea emerge como uma prática mais complexa, que envolve não apenas domínio de conteúdos, mas capacidade de mediação, criticidade e compromisso com a formação de sujeitos autônomos.

A organização escolar moderna foi construída para atender a uma sociedade relativamente previsível, estruturada por processos mais lentos de mudança e por formas mais limitadas de circulação do conhecimento. No entanto, essa realidade foi profundamente alterada e a informação circula em volumes e velocidades antes inimagináveis com recursos populares.

Apesar disso, muitos dos elementos que estruturam a escola permanecem praticamente inalterados. A aula expositiva continua ocupando lugar central, o currículo permanece fragmentado em disciplinas estanques, e a avaliação frequentemente se reduz à mensuração de resultados. Essa permanência revela um descompasso significativo entre a escola e o mundo em que ela está inserida.

A crise da Educação, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como falha de métodos ou como insuficiência de recursos. Trata-se de uma crise de paradigma. O modelo que sustenta a organização da escola já não responde às exigências formativas de uma sociedade complexa, incerta e em constante transformação.

Como argumenta Edgar Morin, a Educação do presente precisa lidar com a incerteza, com a complexidade e com a interdependência dos saberes. Isso implica abandonar visões simplificadoras e reconhecer que a realidade não pode mais ser compreendida a partir de esquemas lineares. A escola, portanto, precisa deixar de buscar estabilidade artificial e assumir a condição de espaço aberto à problematização, à investigação e à construção de sentido.

Uma das mudanças mais significativas diz respeito à forma como se compreende o conhecimento. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que aprender consistia em absorver conteúdos transmitidos pelo professor. Essa concepção, ainda presente em muitas práticas escolares, reduz o estudante a uma posição passiva.

Entretanto, compreender a aprendizagem como construção implica reconhecer que o conhecimento não é algo que se transfere, mas algo que se produz. O estudante

interpreta, seleciona, organiza e atribui significado às informações com as quais entra em contato. Nesse processo, sua história, suas experiências e seu contexto desempenham papel fundamental.

Essa perspectiva se aproxima das contribuições de Vygotsky, que compreende a aprendizagem como processo socialmente mediado. O conhecimento se constrói na interação, na linguagem e nas relações que o sujeito estabelece com o outro e com o mundo. Do mesmo modo, Paulo Freire critica a Educação baseada na transferência mecânica de conteúdos e propõe uma pedagogia fundada no diálogo e na problematização.

Pensar a aprendizagem nesses termos implica também repensar o lugar do conteúdo e a forma como são tratados. Quando desvinculados de processos de compreensão e crítica, tornam-se meros objetos de memorização. Em contrapartida, quando inseridos em práticas investigativas, passam a constituir instrumentos de análise e compreensão da realidade. Essa discussão ganha ainda mais relevância diante da circulação intensa de informações. Em um contexto em que o acesso ao conhecimento é ampliado, o desafio deixa de ser obter informação e passa a ser interpretá-la, validá-la e utilizá-la de forma crítica.

As mudanças na compreensão do conhecimento e da aprendizagem têm implicações diretas sobre o papel do professor. Se aprender não é simplesmente receber informações, ensinar não pode ser reduzido à transmissão de conteúdo. A docência contemporânea precisa, então, ser entendida como prática de mediação pedagógica. O professor assume a função de orientar, problematizar e acompanhar os

processos de aprendizagem, criando condições para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual. Isso não significa perda de importância, mas, ao contrário, ampliação e complexificação do papel docente.

É preciso entender que ensinar exige capacidade de escuta, sensibilidade às diferenças, domínio de estratégias pedagógicas e compreensão aprofundada de como os sujeitos aprendem. O professor deixa de ser apenas especialista em uma área e cuja função é distribuir conteúdo, o que é facilmente substituído. Ele precisa assumir o papel de organizador de experiências formativas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção freireana de docência como prática ética. Para Paulo Freire, ensinar implica compromisso com a autonomia do educando, respeito à sua condição de sujeito e disposição permanente para refletir sobre a prática. Pois a docência não é neutra. As escolhas feitas pelo professor, tais como o que ensinar, como ensinar, como avaliar, expressam posições éticas e políticas. Nesse sentido, a docência contemporânea envolve responsabilidade social e compromisso com a construção de uma Educação mais justa e humanizadora.

A centralidade do processo de aprendizagem está no estudante, afinal, quem está no lugar de aprendente no processo? Reconhecer o estudante como sujeito ativo implica abandonar a visão de aprendizagem homogênea e compreender que cada pessoa aprende de maneira singular. Isso envolve considerar diferenças de ritmo, de trajetória, de contexto social e cultural. A ideia de tratar todos os estudantes da mesma forma, frequentemente associada à noção de

igualdade, revela-se, na prática, injusta, pois desconsidera essas diferenças.

A autonomia do aprendente, nesse contexto, não é natural, mas uma construção. Ela se desenvolve quando o sujeito é colocado em situações que exigem reflexão, tomada de decisão e responsabilidade. Isso implica criar ambientes de aprendizagem nos quais o estudante possa participar ativamente, questionar, experimentar e elaborar seu próprio pensamento.

Essa concepção está presente tanto na perspectiva de Vygotsky, ao destacar o papel das interações na formação do sujeito, quanto na proposta de Paulo Freire, ao defender uma Educação voltada à formação de sujeitos críticos e participativos. A aprendizagem, portanto, não se reduz a um processo individual isolado. Ela é simultaneamente pessoal e relacional, envolvendo trocas, mediações e construções coletivas.

Repensar a aprendizagem e a docência exige, inevitavelmente, repensar a escola. A instituição escolar, tal como tradicionalmente organizada, tende a privilegiar o controle, a padronização e a execução de programas previamente definidos. Essa lógica, no entanto, mostra-se incompatível com a complexidade dos processos de aprendizagem.

A escola precisa deslocar-se de um espaço centrado na transmissão para um espaço centrado na aprendizagem. Isso implica rever a organização do tempo, do espaço e das práticas pedagógicas. A sala de aula deixa de ser ambiente de centralização da fala docente e passa a ser espaço de diálogo, investigação e construção coletiva.

O currículo, por sua vez, deve ser compreendido como construção, e não como lista fixa de conteúdo. Ele envolve escolhas, prioridades e sentidos. Ao definir o que ensinar, a escola também define o que considera importante, e, portanto, participa da construção de visões de mundo. Como aponta Edgar Morin, é necessário superar a fragmentação do conhecimento e construir abordagens que considerem a complexidade da realidade. Isso implica repensar a organização disciplinar e favorecer articulações entre diferentes áreas do saber.

A presença das tecnologias digitais modificou profundamente o cenário educacional. A informação tornou-se abundante, e os estudantes passaram a ter acesso a uma variedade de fontes e formatos de conhecimento. Esse contexto traz desafios importantes. Se, por um lado, as tecnologias ampliam possibilidades de aprendizagem, por outro, também podem gerar superficialidade, dispersão e dependência quando utilizadas de forma acrítica.

A Inteligência Artificial, em especial, introduz novas questões. Ela pode apoiar o processo educativo em diversas atividades, mas não substitui o papel do professor. A mediação pedagógica continua sendo fundamental para orientar o uso dessas ferramentas, problematizar informações e atribuir sentido ao conhecimento.

As contribuições de Pierre Lévy ajudam a compreender que as tecnologias não são neutras. Elas reorganizam formas de pensar, de aprender e de produzir conhecimento. Por isso, seu uso educativo deve estar articulado a um projeto pedagógico consistente. A questão central não é a presença da tecnologia, mas a forma como ela é integrada ao processo

educativo. Sem mediação crítica, tende a reforçar práticas superficiais; com orientação pedagógica adequada, pode ampliar possibilidades de aprendizagem.

A docência contemporânea não pode mais ser compreendida a partir de referências tradicionais. As transformações sociais, tecnológicas e culturais impõem a necessidade de repensar profundamente o papel da Educação, da escola e do professor.

A aprendizagem ocupa, hoje, o centro do processo educativo. Conhecimento não é algo que se transmite, mas que se constrói. O professor deixa de ser figura central do ensino para tornar-se mediador da aprendizagem, responsável por orientar, problematizar e criar condições para o desenvolvimento da autonomia. Ao mesmo tempo, a escola precisa reinventar-se como espaço de formação crítica, aberta à diversidade e capaz de responder às exigências de uma sociedade complexa. O currículo, longe de ser dado fixo, deve ser compreendido como construção dinâmica, atravessada por escolhas e valores.

As tecnologias, por sua vez, ampliam possibilidades, mas também exigem responsabilidade. Elas não substituem o trabalho pedagógico, mas tornam ainda mais necessária a presença de uma docência qualificada, capaz de orientar o uso crítico do conhecimento. Em síntese, discutir docência contemporânea é discutir as bases da formação humana no presente. Trata-se de afirmar uma Educação comprometida com a autonomia, com o pensamento crítico e com a dignidade dos sujeitos.

As reflexões desenvolvidas neste prefácio não encerram o debate sobre os impactos da Inteligência Artificial Generativa

na Educação, mas procuram oferecer um ponto de partida para compreender que nenhuma tecnologia é capaz de substituir os fundamentos que sustentam o ato educativo. A formação humana continua sendo um processo essencialmente relacional, ético e intencional, no qual o professor permanece como mediador da aprendizagem, promotor do pensamento crítico e responsável por atribuir sentido ao conhecimento. As tecnologias transformam as formas de ensinar, aprender e avaliar, mas não alteram a finalidade maior da Educação: formar sujeitos capazes de compreender a realidade, agir sobre ela e construir uma sociedade mais justa e democrática. É nessa perspectiva que os capítulos desta obra dialogam entre si, abordando diferentes dimensões dos desafios contemporâneos da docência.

José Lauro Martins
Sinomar Soares de Carvalho Silva

PARADOXOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E SEUS EFEITOS NA DOCÊNCIA

Sinomar Soares Carvalho Silva
Ana Paula Rodrigues dos Santos Silva
Karina Garcia Margarido.
Mayra Tyciane Dias de Souza
Danniella Souza Turibio

Para início de leitura, apresentam-se três perguntas que convidam o leitor a respondê-las após a leitura do capítulo:

1. A inteligência artificial pode produzir respostas rápidas, textos coerentes e até hipóteses preliminares, então, o que continua sendo propriamente humano e insubstituível no ato de ensinar?
2. Quando a IA “ajuda” o estudante a pensar, em que momento essa ajuda deixa de ser mediação produtiva e passa a se tornar dependência cognitiva ou ilusão de aprendizagem?
3. Em uma cultura educacional cada vez mais atravessada por respostas automatizadas, como preservar ou reconstruir o valor pedagógico do pensamento científico, da argumentação, da autoria e da validação rigorosa do conhecimento?

Naquela sala sabiam tudo

Naquela escola, diziam que havia uma sala diferente. Não porque tivesse carteiras novas, nem porque o quadro fosse maior, qualquer outra coisa que mudasse o *layout* da sala. Era diferente porque antes mesmo de qualquer pergunta nascer completamente, as respostas já estavam prontas, organizadas, elegantes.

Os alunos aprenderam rápido o caminho. Bastava um clique e pronto: explicações completas, textos bem construídos, respostas que pareciam saber mais do que qualquer livro da estante. Era como se alguém, invisível e incansável, estivesse sempre à frente do pensamento. No começo, foi só encantamento.

- Professor, olha isso, olha aquilo...

Diziam com olhos brilhando diante da tela. O professor olhava e via ali uma “inteligência” que não cansava, não esquecia, não hesitava. Uma “inteligência” que não oferecia caminhos, já dava as respostas com uma facilidade inevitável. Também via outra coisa: o silêncio que vinha depois. Não o silêncio vivo de quem elabora, duvida, questiona, mas o silêncio raso de quem apenas aceita. Porque a resposta chegou antes da dúvida. Sabia ele que o erro é um território fértil para as aprendizagens.

Foi então que o professor decidiu fazer algo estranho. Apagou o quadro. Fechou o notebook. Pediu que todos guardassem os celulares. Um leve desconforto atravessou a sala.

- Hoje vamos fazer diferente.

Escreveu no quadro uma pergunta simples: “Por que aprendemos?”

E, pela primeira vez em muito tempo, ninguém teve pressa de responder. As mãos não se levantaram. As telas continuavam apagadas e o tempo voltou a existir.

- Podem errar!

Disse o professor em tom de convite. E ali começou algo que nenhuma máquina poderia antecipar: o processo. Ideias incompletas surgiram. Discordâncias apareceram. Pensamentos foram sendo refeitos ao vivo, diante de todos. Havia hesitação, mas também construção. Mais tarde, o professor permitiu que a tecnologia voltasse.

- Agora sim. Consultem. Comparem. Reescrevam.

Foi nesse momento que algo ficou claro. O professor “dador de aulas” tinha desaparecido. Em seu lugar surgira outro. Um professor que não estava ali para competir com os alunos, nem com as inteligências artificiais. Não precisava ser mais rápido, nem mais completo, nem infalível. Estava ali para algo mais complexo e mais humano. Estava ali para mediar. Mediar o encontro entre a pergunta e a resposta. Entre a informação e o sentido. Entre aquilo que a máquina oferece e aquilo que o sujeito é capaz de compreender, questionar e transformar.

A sala começou a mudar, as respostas já não bastavam por si mesmas. Precisavam ser interrogadas, cruzadas. Às vezes, recusadas. Os alunos perceberam que saber não era simplesmente obter a resposta certa, mas entender o caminho, sustentar argumentos, conviver com dúvidas. E o professor agora era o mediador e cultivava exatamente isso. Criava pausas onde antes havia pressa. Insistia em perguntas onde antes havia certezas. Protegia o pensamento onde antes havia apenas respostas.

Naquela escola, a sala diferente continuava existindo. Agora é a sala onde a informação precisa passar por alguém, não para ser autorizada, mas para ganhar sentido. Onde a tecnologia não substituíra o pensamento, mas o provocava. O professor deixará de ser uma fonte de informação e tornara essencial. Porque, no fim das contas, aprender nunca foi apenas encontrar respostas. Aprender sempre foi um encontro profundamente mediado entre o mundo e aquilo que os sujeitos são capazes de fazer com ele.

Introdução

A avaliação educacional ocupa lugar central nos processos de ensino e aprendizagem, pois expressa modos de compreender o conhecimento, o papel do professor, a trajetória dos estudantes e as finalidades da escola. Embora frequentemente associada à mensuração de resultados, à atribuição de notas ou à verificação do desempenho, a avaliação envolve dimensões mais amplas, relacionadas à mediação pedagógica, à formação humana, à inclusão, à ética e às escolhas políticas que orientam a prática educativa.

No contexto contemporâneo, essa discussão ganha novos contornos diante da expansão das tecnologias digitais e da presença crescente da Inteligência Artificial nos ambientes educacionais. Plataformas digitais, sistemas adaptativos, ferramentas de análise de dados, corretores automáticos e recursos generativos ampliam as possibilidades de acompanhamento das aprendizagens, mas também introduzem desafios relevantes, especialmente quando utilizados sem reflexão pedagógica consistente.

A avaliação mediada por tecnologias pode favorecer diagnósticos mais precisos, devolutivas mais rápidas, personalização de percursos e acompanhamento contínuo. Contudo, também pode reforçar lógicas classificatórias, tecnicistas e excludentes quando reduzida a indicadores numéricos, rankings, padrões automatizados ou decisões algorítmicas pouco transparentes. Por isso, torna-se necessário discutir não apenas o que a tecnologia permite fazer, mas quais concepções de avaliação, ensino e formação humana orientam seu uso.

Nesse debate, a mediação docente assume papel decisivo. O acesso ampliado à informação e às ferramentas de Inteligência Artificial não elimina a importância do professor; ao contrário, exige ainda mais sua atuação como orientador, curador, problematizador e validador de informações. Em uma cultura marcada pela abundância de conteúdos e respostas automatizadas, cabe à

docência favorecer autonomia intelectual, pensamento crítico e responsabilidade diante do conhecimento.

A emergência da Inteligência Artificial Generativa amplia esse desafio ao colocar em questão a noção de autoria, criatividade, produção do conhecimento e integridade acadêmica. Ao mesmo tempo, essas ferramentas podem apoiar o planejamento, a elaboração de atividades, a diversificação de estratégias avaliativas e o desenvolvimento do pensamento científico, desde que usadas com intencionalidade pedagógica e responsabilidade ética.

Dessa forma, este capítulo discute a avaliação educacional na era da Inteligência Artificial, articulando mediação docente, inovação tecnológica, ética, autoria, autonomia profissional, práticas avaliativas e pensamento científico. Sustenta-se que a tecnologia só adquire sentido pedagógico quando subordinada a uma mediação humana crítica, ética e intencional. A avaliação, nesse horizonte, deve ser compreendida não como mecanismo de controle, mas como prática de acompanhamento, diálogo e intervenção, comprometida com a aprendizagem, a dignidade dos sujeitos e a formação humana.

A mediação docente no ensino superior

O ensino superior ultrapassa o acesso às informações, ou seja, a matéria prima para a produção do conhecimento. Aprende-se uns com os outros, com leitura de textos, imagens, sons e todas as fontes de informação disponível. O professor pode ser uma fonte de informação, mas tem muito mais a ensinar de outras formas também. É o responsável por estabelecer tanto as metas de aprendizagens, validá-las perante a instituição; pode ser um curador que ajuda o aprendente, para que consiga em menos tempo, o acesso ao material de boa qualidade para suas aprendizagens; pode ser o orientador pedagógico que auxilia o aprendente a organizar os estudos; ajuda a administrar as metas de apropriação das informações; deve ser um agente de diálogo qualificado que valida

os raciocínios e levanta os questionamentos para que o estudante desenvolva o senso crítico.

Para isso não basta ser um técnico em sua área, precisa ser um docente em sentido amplo. Então, não basta saber muito sobre a área em que atua, precisa bem mais que isso. Exige-se a formação de profissional capaz de alinhar as competências teóricas e metodológicas para atuar de forma crítica, ética e humanizada. Esse é o contexto da mediação docente.

A docência é o farol que dá o Norte para os estudantes, não precisa ser o centro, mas precisa estar ao alcance dos estudantes quando eles necessitam. Assume papel central para estimular a reflexão, o diálogo e a aplicação prática do conhecimento. Lembrando Vygotsky (1991), o mediador atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), seu papel está em ajudar o estudante a perceber os limites do que ele sabe e o que ele ainda precisa saber, para que seja capaz de seguir seus estudos e a compreensão da realidade de forma autônoma.

O papel mediador do docente na Educação universitária é essencial para o avanço progressivo das capacidades cognitivas e práticas do discente. As aulas tradicionais têm a sua importância, mas não basta, em algumas áreas de graduação acadêmica as práticas supervisionadas, as demonstrações e as atividades orientadas ajudam o aprendente a entender a funcionalidade de um processo e a enfrentar os desafios com maior segurança. O acompanhamento contínuo permite a correção de erros em tempo oportuno e a consolidação de acertos, promovendo o domínio teórico e/ou técnico, o desenvolvimento da autoconfiança e de habilidades cognitivas.

A perspectiva dialógica de Paulo Freire (1996) complementa essa abordagem ao defender a Educação como prática de liberdade, fundamentada na interação dialógica entre professor e estudante. Assim, o conhecimento é construído de forma colaborativa, com outros aprendentes por meio da problematização da realidade pelo

docente. Essa abordagem se concretiza em discussões em grupo, estudos de casos e debates sobre teoria ou situações práticas, direciona para compreensão crítica.

As experiências acadêmicas demonstram que a integração entre teoria e prática fortalece tanto o domínio técnico, quanto a consciência crítica, preparando o estudante para atuar de maneira ética, segura e responsável no exercício profissional. De acordo com Zabala (1998), a mediação docente deve ser planejada de forma estruturada e progressiva, garantindo a articulação entre diferentes etapas do processo de ensino e das aprendizagens. A organização didática favorece a compreensão da lógica que pode ser de uma teoria e de procedimentos em uma atividade técnica que exija consciência das atitudes.

Em algumas áreas, principalmente naquelas que atendem ao público diretamente, nem sempre se tem a chance de testar o produto, serviço ou atitude. Por exemplo, a atitude do professor é sempre definitiva, por mais que possa voltar atrás e desculpar-se, caso seja necessário. Na área da estética, por mais que certos processos possam ser refeitos, o impacto negativo já ficou demarcado no cliente, e mesmo que na segunda tentativa aconteça o esperado, o cliente dificilmente vai esquecer da tentativa que não deu certo.

A mediação docente no processo de formação supõe que o aprendente seja ativo no processo. Não há mediação se o estudante esperar que o professor traga tudo que ele precisa estudar, a busca é parte do processo de aprendizagem. É preciso que a aprendizagem não seja uma abstração, ainda que seja a aprendizagem de conceitos. O conceito pode ser uma abstração, mas o processo de aprendizagem é sempre maior para o sujeito aprendente que o conceito a ser entendido. Aprender supõe superar limites, resiliência para superar seus erros ou fragilidades, desenvolver competências socioemocionais e de trabalho em equipe.

Nas atividades colaborativas, a mediação pode não ser de um docente, mas pode ser de um companheiro de bancada que aprendeu primeiro. A dinâmica de um grupo de trabalho possibilita vivências que exigem comunicação eficaz, cooperação e resolução de conflitos. A mediação pode transitar entre os sujeitos quando o professor atua como facilitador, permite ou organiza as interações e estimula a reflexão sobre o trabalho coletivo.

Um aspecto relevante da mediação docente que merece destaque é a promoção da crítica. Não basta propô-la, a crítica é um exercício permanente e se aprende particularmente nos confrontos com as diferenças. Quando as certezas deixam de ser evidentes e as dúvidas não são negadas, mas ganham respaldo para dar sentido às aprendizagens.

Ao incentivar o questionamento sobre os procedimentos adotados, o docente contribui para que o estudante compreenda as razões que fundamentam determinadas práticas, contexto de certas teorias, o uso correto de certos conceitos. Esse processo estimula o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade profissional.

Em áreas que exigem certas habilidades, o papel do orientador é mais forte do que do docente tradicional. Particularmente em áreas em que há protocolos bem definidos, como acontece na área da saúde. Aprendem-se as teorias, fazem-se as conjecturas, questionam-se as práticas antes de atender ao paciente. Ao menos que seja uma prática pedagógica, não se questiona o protocolo na hora da aplicação. Diante do paciente, se aplica o protocolo, e se houver necessidade, depois, critica-se o protocolo, busca-se por evidências científicas, discute-se com os colegas, avaliam-se as alternativas. Ao assumir o lugar de mediação, a docência não fica menor, apenas assume mais um lugar pedagógico fundamental, seja na aprendizagem teórica, ou aprimoramento técnico.

A reflexão sobre o processo de aprendizagem constitui um elemento essencial na formação acadêmica. Ao reconhecer suas limitações e potencialidades, tanto aprendentes, como os docentes, têm mais chances de desenvolver sua capacidade metacognitiva. O papel mediador do docente é fundamentalmente o de criar espaços e as condições para o diálogo que favoreçam a reflexão.

O papel da mediação pedagógica não é apontar os erros, defeitos de qualquer natureza, ou de enfraquecer o argumento do aprendente, afinal ele não é um opositor que precisa ganhar uma disputa ou demonstrar quem é que sabe mais, a sabedoria do mediador pedagógico está em promover as aprendizagens. O aprendente não precisa lembrar o professor para que ele faça um bom trabalho. Além de que, a aprendizagem é um processo que vem do passado (de todos que participaram da vida do aprendente de forma direta ou indireta), o professor cumpre o seu papel no presente dessa história, que continua pela vida afora do aprendente.

O acompanhamento contínuo do professor, enquanto está em sua responsabilidade, contribui para que o estudante enfrente desafios de forma mais segura, para que consiga integrar as teorias e práticas associadas de forma crítica, para que continue aprendendo. Portanto, a mediação pedagógica não deve ser entendida como um recurso complementar, pois em si mesma é uma forma de ensino.

É bom lembrar que a mediação pedagógica não é apostar na autoaprendizagem, nem considerar que, tendo acesso à Internet, é o suficiente para os estudantes conseguirem tudo o que precisam para aprender. Concorde-se que na contemporaneidade o papel de "transmissão de conteúdos", que foi sinônimo de ensino por tanto tempo, não tem mais o mesmo destaque. Hoje, o acesso à matéria prima do conhecimento (as informações!) pode se dar de diversas maneiras, mas enquanto houver a necessidade de uma instituição de ensino para certificar as aprendizagens, o papel do professor está preservado. Porém, a preservação do papel das instituições de

ensino depende do quanto o professor se mantenha atualizado e necessário para os aprendentes.

Com isso afirma-se: o professor tradicional já está em processo de extinção. Com o uso intensivo da Internet para acessar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, o uso das plataformas digitais para curadoria de conteúdos, e mediação dos processos de aprendizagens, o uso integrado de ferramentas de inteligência artificial nas plataformas de ensino, os estudantes passaram a conviver com uma oferta ampla, rápida e contínua de conteúdos, explicações, tutoriais, resumos e respostas automatizadas.

É a realidade tecnicista que consome a docência? Pode ser, mas não há como fugir dela e continuar tendo um papel de docente na sociedade contemporânea. Essa nova realidade redefine o lugar do professor no processo educativo: se antes sua função era frequentemente associada à centralidade da exposição dos conteúdos, hoje ela se fortalece pela capacidade de orientar, problematizar, contextualizar e atribuir sentido ao que é acessado pelos estudantes no ambiente digital.

Essa perspectiva da mediação pedagógica adquire ainda maior relevância, pois o simples acesso à informação não garante aprendizagem significativa, o fato de ter acesso a inúmeras fontes de informação não faz de ninguém um sábio. A disposição dessa enorme quantidade de conteúdo pode criar mais complicação aos aprendentes. Afinal, a aprendizagem é sempre de dentro para fora, a produção do conhecimento está relacionada ao que o aprendente faz com as informações. Quanto maior o volume das informações e mais embaralhadas estiverem, mais complicam o processo de aprendizagem.

Sem dúvida que a abundância informacional amplia as possibilidades de estudos e das aprendizagens, mas também pode favorecer superficialidade, dispersão, reprodução acrítica e dificuldade de distinguir as informações consistentes de conteúdos

imprecisos ou descontextualizados. Dessa forma, cabe ao docente mediar, ajudar na auditoria de conteúdos, nos critérios de análise, seleção e validação das informações. O papel de ensinar ganhou novos verbos de destaque, tais como ensinar o estudante a interpretar, a comparar, a questionar e a aplicar o conhecimento de forma consciente.

A mediação pedagógica é uma prática de ensino que precisa de percurso formativo adequado, tanto na formação inicial, quanto continuada de professores que saibam aproveitar as oportunidades que as tecnologias dispõem, e ajudar os pais a entenderem os novos tempos para os filhos menores. Ao mediar, o docente não apenas acompanha o estudante, mas também ensina modos de pensar, investigar, argumentar e decidir. Essa compreensão reforça a ideia de que a aprendizagem se consolida na interação, na problematização e no acompanhamento intencional do professor que atua como sujeito formador.

Essa compreensão é importante tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, o que muda são as metodologias e as estratégias de acompanhamento. Na formação profissional, no Ensino Superior, é o ponto de contato imediato com a sociedade, competência técnica, o senso crítico e o compromisso ético são as principais promessas dos cursos. Principalmente em áreas que envolvem atendimento direto ao público, tomada de decisão imediata e aplicação prática do conhecimento, não basta reproduzir procedimentos que imaginam serem aprendidos por qualquer meio. É imprescindível compreender as teorias, os fundamentos científicos, os limites técnicos, as implicações éticas e singularidades de cada situação concreta.

Desse modo, a inteligência artificial não diminui papel do professor, mas exige muito mais dos professores, das instituições, para que não se torne desnecessário. Quanto maior o acesso à informação, maior é a necessidade de uma mediação pedagógica qualificada, capaz de ajudar o estudante a pensar criticamente, a

posicionar-se diante das informações e aprender a aprender permanentemente.

Inteligência artificial generativa e pensamento científico

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) emergiu, nos últimos anos, como uma força tecnológica disruptiva com profundo impacto no campo educacional. Embora a presença da Inteligência Artificial na Educação remonte há mais de três décadas, com sistemas focados em tarefas como a aprendizagem supervisionada (McCalla, 2023), o lançamento de modelos de linguagem avançados (LLMs), como o ChatGPT em novembro de 2022 representou um marco qualitativo. Essa nova geração de ferramentas, capazes de produzir textos, imagens e códigos com alta fluidez, não apenas democratizou o acesso à IA, mas também desencadeou um debate global e urgente sobre as suas implicações para a docência.

Como observam Giannakos et al.(2025), a questão não é mais se a IAG deve ser usada na Educação, mas como integrá-la de maneira eficaz, ética e pedagogicamente sólida. Nesse cenário, a figura do professor assume uma centralidade ainda maior, não como um mero consumidor de tecnologia, mas como um mediador crítico e agente de transformação.

Embora a IAG represente um avanço tecnológico sem precedentes, a necessidade de reconfiguração do papel docente não é uma novidade histórica. Ao longo do século XX, tecnologias como o rádio e os jornais foram incorporadas às práticas educacionais, ampliando o acesso à informação e exigindo novas formas de mediação pedagógica e engajamento crítico dos estudantes (Moreira, 1995; Fleming; Toutant, 2008). Nesse sentido, a integração da IAG insere-se em uma trajetória mais ampla de adaptação da docência às transformações tecnológicas, reforçando o papel do professor como mediador, curador e orientador do processo de aprendizagem.

Assim, a tese aqui defendida é que a integração da IAG na prática docente se torna pedagogicamente produtiva e transformadora quando sua implementação está alicerçada em três pilares interdependentes e indissociáveis. Longe de uma adoção meramente instrumental, o uso eficaz da IAG demanda uma reconfiguração profunda do papel do professor, que se desloca de um transmissor de conteúdo para um arquiteto de experiências de aprendizagem, um curador crítico de informações e um mediador ético do conhecimento. Para sustentar esta tese, a argumentação se desenvolverá em eixos que aprofundam os dilemas éticos e regulatórios, as reconfigurações da prática pedagógica, os novos contornos da criatividade e da autoria, a refutação de contra-argumentos e, por fim, o impacto da IAG na avaliação educacional.

Dilemas Éticos

A incorporação da IAG na Educação não é uma questão puramente técnica, mas fundamentalmente ética. A legitimidade de seu uso está condicionada a um enquadramento que coloque a dignidade humana, a equidade e a justiça no centro do processo pedagógico. Nesse contexto, a competência profissional do docente no século XXI expande-se para incluir um letramento ético-digital, que consiste na capacidade de navegar criticamente no ecossistema de IA, tomando decisões responsáveis que protejam e potencializem a aprendizagem dos estudantes. A produtividade pedagógica da IAG, portanto, não reside na automação de tarefas, mas na habilidade do professor de fazer escolhas éticas ao empregar a ferramenta em sua prática.

Os pilares que sustentam essa visão são:

1. Letramento Ético-Digital e Governança Responsável: A prática docente com IAG deve ser guiada por princípios éticos robustos, como os encapsulados no framework FATE - Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (Justiça, Responsabilização, Transparência e Ética), para

mitigar vieses algorítmicos e promover a equidade (Memorian & Doleck, 2023). Isso implica uma governança de dados consciente, que respeite a privacidade e a segurança, e uma formação docente que capacite os educadores a navegarem criticamente no ecossistema digital, conforme apontado pela pesquisa TALIS 2024 (OECD, 2025), que revela uma lacuna significativa no conhecimento dos professores sobre o tema;

2. Mediação Pedagógica e Curadoria Crítica: A IAG potencializa a prática docente quando o professor atua como um mediador e curador intelectual, e não como um mero operador da ferramenta. Essa mediação envolve a capacidade de contextualizar, problematizar e validar os resultados gerados pela IA reconhecendo sua falibilidade inerente (RIED, 2024). O professor, portanto, utiliza a tecnologia para enriquecer seu planejamento e diversificar suas abordagens, mas mantém a responsabilidade final pela qualidade e veracidade do conteúdo pedagógico;

3. Amplificação do Pensamento Crítico em Detrimento da Dependência do Conhecimento Prévio: A IAG desafia a pedagogia tradicional ao reduzir a dependência do conhecimento prévio e, simultaneamente, ampliar a necessidade de habilidades de pensamento crítico. Conforme demonstrado por Zhao et al.(2025), o impacto da IAG na aprendizagem profunda é significativamente amplificado quando combinado com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Assim, o papel do professor se expande para incluir o fomento de uma postura investigativa e crítica em relação à própria

tecnologia, transformando a interação com a IA em uma oportunidade de aprendizagem metacognitiva.

Um quadro de referência essencial para orientar essa prática é o FATE (Fairness, Accountability, Transparency & Ethics), que tem sido destacado em revisões sistemáticas como um pilar para os usos educacionais da IA (Memorian & Doleck, 2023). A aplicação do FATE na prática docente pode ser compreendida da seguinte forma:

Justiça (Fairness): O professor deve atuar proativamente para garantir que o uso da IAG não perpetue ou amplifique desigualdades existentes. Isso envolve a curadoria de conteúdos gerados pela IA para identificar e corrigir vieses, como a sub-representação de determinados grupos sociais em exemplos históricos ou a utilização de linguagem que reforce estereótipos.

Responsabilização (Accountability): O docente é o responsável final pelo conteúdo que utiliza em sala de aula, independentemente de sua origem. Ao empregar materiais gerados por IAG, o professor assume a responsabilidade por sua veracidade, adequação pedagógica e alinhamento curricular, tratando a IA como uma fonte que exige verificação e análise crítica.

Transparência (Transparency): O uso ético da IAG implica em clareza sobre quando e como a tecnologia foi utilizada. O professor deve ser capaz de justificar suas escolhas pedagógicas, explicando aos alunos, pais e gestão escolar como a ferramenta foi empregada para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma cultura de honestidade intelectual.

Ética (Ethics): A utilização da IAG deve estar em consonância com os valores fundamentais da Educação e os princípios da instituição. Isso inclui a proteção da privacidade e da segurança dos dados dos alunos, em conformidade com legislações como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018), e a promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize o pensamento crítico e a integridade acadêmica.

Os dados da pesquisa TALIS 2024 (OECD, 2025) corroboram sobre a urgência dessa discussão. A pesquisa revela que sete, em cada dez professores, em média, acreditam que a IA pode facilitar o plágio, e quatro, em cada dez, concordam que a tecnologia pode amplificar vieses e comprometer a segurança dos dados. Essa percepção de risco, aliada ao fato de que 64% dos professores brasileiros que não utilizam IA afirmam não possuir conhecimento para tal, evidencia a necessidade de uma formação docente robusta e focada no letramento ético-digital. Como afirmam Flores-Vivar e García-Peñalvo (2023), a IA na Educação deve ser avaliada não apenas por suas potencialidades técnicas, mas pelos riscos éticos que acarreta, pois sua implementação acrítica pode gerar novas formas de exclusão e debilitar o sentido crítico do ensino. Longe de ser um detalhe periférico, a ética é a condição de possibilidade para a presença produtiva e transformadora da IAG na prática docente.

Reconfigurações da prática pedagógica

O impacto mais significativo da IAG - Inteligência Artificial Generativa - na docência não reside na automação de tarefas, mas na sua capacidade de reconfigurar práticas pedagógicas e instaurar novos letramentos críticos. O advento de ferramentas como o ChatGPT provocou reações ambíguas no corpo docente: para alguns, um instrumento de disrupção e inovação; para outros, um motivo de pânico e incerteza (García-Peñalvo, 2023). Contudo, como sintetiza

o autor, a resposta não deve ser a proibição cega, mas o desenvolvimento de competências para entender o que a IA faz e o que ela não faz em contextos acadêmicos (García-Peñalvo, 2023)).

Nesse sentido, a IAG se torna uma ferramenta de alta produtividade quando transcende a função de assistente e se posiciona como uma parceira intelectual para o professor, potencializando sua capacidade de desenhar, diferenciar e inovar em seu planejamento pedagógico. Tal perspectiva não é inédita na história da Educação: tecnologias como o rádio e, posteriormente, a internet ampliaram as possibilidades de acesso à informação e de enriquecimento das práticas pedagógicas, mas não eliminaram a necessidade da mediação docente. Ao contrário, reforçaram o papel do professor como orientador, curador e facilitador da aprendizagem (Moreira, 1995; Fleming; Toutant, 2008).

Os dados da pesquisa TALIS 2024 (OECD, 2025) ilustram o estado atual dessa integração no Brasil, onde o uso de IA pelos professores (56%) já supera a média da OCDE (36%). A principal aplicação relatada é a criação de planos de aula e atividades (77%), seguida pelo aprendizado e resumo de tópicos (63%). Esses números indicam que a IAG está sendo primariamente utilizada para otimizar o trabalho de preparação do professor, liberando tempo que pode ser reinvestido em atividades de maior valor agregado, como o feedback individualizado e o atendimento personalizado aos alunos. A IAG atua como uma poderosa aliada na otimização do planejamento, permitindo ao professor acelerar a criação de estruturas de aula, gerar múltiplos exemplos e diversificar instrumentos avaliativos.

Essa função pode ser compreendida à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que postula que a aprendizagem ocorre quando a nova informação se conecta a conhecimentos prévios relevantes na estrutura cognitiva do aluno (Bryce & Blown, 2023). A IAG pode ser uma ferramenta excepcional para criar “organizadores prévios” dinâmicos e personalizados, que

servem como pontes cognitivas entre o que o aluno já sabe e o que ele está prestes a aprender, um princípio fundamental para a aprendizagem significativa (Bryce & Blown, 2023).

Além da otimização, a IAG oferece um potencial imenso para a diferenciação da instrução. O professor pode utilizar a ferramenta para criar, de forma escalável, materiais didáticos em diferentes níveis de complexidade, adaptar textos para diferentes proficiências de leitura ou gerar exercícios que atendam a necessidades de aprendizagem específicas. A produtividade, aqui, emerge da capacidade de personalizar o ensino em uma escala que seria manualmente impraticável. A ferramenta também funciona como um catalisador para a inovação pedagógica, permitindo que o professor explore novas metodologias, supere bloqueios criativos e diversifique sua própria prática ao "dialogar" com a IA sobre abordagens de ensino alternativas.

Contudo, essa reconfiguração da prática exige que o professor assuma um novo papel: o de curador e mediador crítico. A introdução da IAG no ecossistema da sala de aula pode ser analisada à luz de teorias contemporâneas da aprendizagem (Illeris, 2013). Sob a ótica da Aprendizagem Transformadora de Mezirow (1997), como um "dilema desorientador" que desestabiliza os esquemas de referência (frames of reference) estabelecidos tanto de professores quanto de alunos. Para Mezirow (1997), a aprendizagem transformadora ocorre quando indivíduos são confrontados com experiências que não se encaixam em suas estruturas de significado preexistentes, forçando-os a submeterem-se a uma reflexão crítica os pressupostos fundamentais sobre conhecimento, autoria e o próprio ato de ensinar e aprender. Essa reflexão pode ser de dois tipos: a reflexão sobre o conteúdo (o que aprendemos) e, mais profundamente, a reflexão sobre as premissas (porque acreditamos no que acreditamos), sendo esta última a que possibilita a verdadeira transformação.

A IAG, ao viabilizar a geração automatizada de textos, imagens e códigos com alta fluidez, provoca uma interrogação radical: o que significa, afinal, "produzir conhecimento"? Qual é o lugar do professor quando a máquina pode executar tarefas antes exclusivamente humanas? Essa desorientação, longe de ser uma ameaça à profissão docente, pode funcionar como um catalisador para uma transformação profunda na identidade profissional. Como enfatiza Mezirow (1997), o objetivo central da Educação de adultos é promover um pensamento autônomo e responsável, e isso só é possível quando os educadores são capazes de questionar suas próprias premissas e engajar-se em um discurso reflexivo sobre sua prática.

No contexto da IAG, isso implica deslocar o professor de uma postura de transmissor de conteúdo para a de mediador crítico e designer de experiências de aprendizagem, capaz de orquestrar processos cognitivos complexos que a tecnologia, por si só, não pode realizar. A questão central, portanto, não é resistir à mudança, mas atravessá-la de forma reflexiva, validando coletivamente novas perspectivas de significado através do diálogo e da prática crítica.

Cabe destacar que a reconfiguração da função docente não constitui um fenômeno exclusivo da IAG. Antes mesmo do advento dessas tecnologias, autores como Donald Schön já defendiam a atuação do professor como um profissional reflexivo, capaz de interpretar contextos complexos, tomar decisões pedagógicas e reconstruir continuamente sua prática. Contudo, a própria noção de reflexão demanda aprofundamento, uma vez que não se limita ao aperfeiçoamento técnico da ação docente, mas envolve também a compreensão das experiências sociais, das interações humanas e das relações de poder que atravessam os processos educativos (Tardif; Moscoso, 2018). Nesse sentido, a IAG não inaugura a necessidade de reflexão crítica, mas reforça a importância de uma docência capaz de questionar os significados, os interesses e os impactos sociais associados ao uso dessas tecnologias.

Na perspectiva da Teoria da Atividade de Engeström, a IAG é um novo e potente artefato que, ao ser introduzido no sistema de atividade da sala de aula, gera contradições e tensões, mas também abre um potencial para a aprendizagem expansiva e a criação de novas formas de fazer e pensar (Illeris, 2013). Esse movimento implica preparar professores e estudantes para lidar com a falibilidade inerente aos modelos generativos. Como alerta a RIED (2024), os sistemas de IAG, embora extremamente poderosos, não têm capacidade de raciocínio nem de compreensão e, por tanto, são suscetíveis de conter falhas que necessitam ser contrastadas(Illeris, 2013).

O papel do professor, portanto, não apenas não desaparece, como se torna ainda mais crucial. Ele se transforma no agente responsável por validar a informação, contextualizar o conteúdo gerado e, acima de tudo, ensinar os alunos a fazerem o mesmo. Como reforça Buainain (2025), ao afirmar que a sala de aula não acabou, e não vai acabar. Mas, para seguir relevante, precisa se reinventar radicalmente, não só no plano tecnológico, mas sobretudo no cultural e pedagógico. Essa reinvenção passa, necessariamente, pelo fortalecimento da mediação docente como um ato de curadoria intelectual e crítica.

O Professor como diretor intelectual

A emergência da IAG desafia e, ao mesmo tempo, redefine os conceitos de criatividade e autoria na prática docente. Em um cenário onde a máquina pode produzir textos, planos de aula e até mesmo questões avaliativas com impressionante fluidez, surge a pergunta: o que resta da autoria humana? A resposta, longe de ser pessimista, revela uma reconfiguração do papel do professor, que se desloca da figura do "autor solitário" para a de um "diretor intelectual", orquestrando e mediando a produção de conhecimento com a assistência da tecnologia. Nesse novo paradigma, a

criatividade não é anulada, mas amplificada, e a autoria se manifesta de formas mais complexas e multifacetadas.

A discussão sobre autoria na era da IA pode ser iluminada pelo conceito de “função-autor” de Michel Foucault. Para Foucault, o autor não é simplesmente a pessoa que escreve, mas uma função discursiva que confere autoridade, coerência e legitimidade a um texto dentro de um campo de saber (Deacon, 2006). Na Educação, essa função é tradicionalmente exercida pelo professor, que seleciona, organiza e valida o conhecimento que circula na sala de aula. Com a IAG, essa função-autor se torna ainda mais evidente e necessária. O professor não é mais apenas aquele que produz o conteúdo do zero, mas aquele que decide o que merece ser ensinado, como deve ser contextualizado e qual significado pedagógico deve ser atribuído ao material gerado pela máquina. Como argumenta Misseri (2023), a IAG não elimina a autoria humana, mas a desloca para um novo campo de atuação: o da curadoria, validação e atribuição de sentido. O pensamento de Foucault sobre Educação, amplamente difundido no Brasil desde os anos 1980 (Aquino, 2013), oferece ferramentas conceituais para compreender como o poder e o saber se reorganizam na sala de aula mediada pela tecnologia.

Nesse modelo, a autoria do professor se desdobra em um processo multifacetado. Primeiramente, na concepção da atividade e na engenharia do prompt, que exigem um profundo conhecimento, tanto do conteúdo a ser ensinado, quanto da lógica operacional da ferramenta de IA. A formulação de um comando eficaz é, em si, um ato criativo e intelectual. Em segundo lugar, a autoria se manifesta na seleção e edição criteriosa do resultado. Como alertam Chomsky, Roberts e Watumull (2023), o ChatGPT, assim como os sistemas similares, são exemplos de simuladores de linguagem, embora não detenham o processo de compreensão, nem mesmo de raciocínio., produzindo “recombinações estatísticas de padrões” em vez de conhecimento genuíno.

Cabe ao professor, com sua expertise, discernir o que é válido, corrigir imprecisões, eliminar vieses e, fundamentalmente, agregar valor pedagógico ao material bruto gerado pela máquina. Ao fazer isso, o professor exerce a “função-autor” descrita por Foucault: ele não é a fonte original do discurso, mas aquele que lhe confere sentido, legitimidade e circulação dentro do campo pedagógico. O produto final, portanto, é um reflexo direto da competência e da intencionalidade do docente, que orquestrou sua criação e lhe atribuiu autoridade (Misseri, 2023).

Adicionalmente, a IAG pode atuar como uma poderosa ferramenta para a expansão do repertório criativo do professor. Um docente de História, por exemplo, pode utilizar a tecnologia para gerar um diálogo fictício entre duas figuras históricas para ilustrar um debate de época, um recurso didático que, por limitações de tempo ou inspiração, talvez não fosse criado de outra forma. A IA funciona, nesse caso, como uma extensão da capacidade criativa do professor, não como um substituto para ela.

A verdadeira autoria, contudo, revela-se de forma ainda mais contundente na adaptação contextual. A capacidade de utilizar um conteúdo genérico gerado pela IA e transformá-lo, adequando-o ao contexto específico de sua turma, de sua escola e de sua comunidade, é onde a expertise docente se torna insubstituível. É nesse ato de adicionar relevância, significado e conexão com a realidade dos alunos que a prática pedagógica se efetiva e a autoria do professor se consolida. O desafio, portanto, não é impedir o uso da IA, mas redefinir os conceitos de criatividade e autoria, incorporando a transparência sobre o uso da tecnologia e valorizando o complexo trabalho intelectual de mediação e curadoria que apenas o professor pode realizar.

A ameaça à erosão da autonomia docente

Um dos contra-argumentos mais proeminentes ao avanço da IAG na Educação é o receio de que sua adoção em larga escala possa

levar à padronização do ensino, erodindo a autonomia e a expertise profissional do professor. Nessa visão distópica, o docente seria relegado à função de um mero “operador de tecnologia”, aplicando soluções genéricas e perdendo seu papel como intelectual e artesão da aprendizagem. Alguns educadores chegam a vislumbrar um “Ragnarök educacional”, o fim da docência como a conhecemos, em que a criatividade e a capacidade de improvisação do professor seriam substituídas pela eficiência fria dos algoritmos (Lima *et al.*, 2023). Essa desconfiança não é meramente teórica. Ela se reflete em dados concretos, como os da pesquisa TALIS 2024 (OECD, 2025), que indicam que cerca de metade dos professores que não utilizam IA acreditam que ela não deva ser usada no ensino, e um em cada dez reporta que sua escola proíbe o uso da tecnologia.

Essa percepção é corroborada por estudos como o de Delgado de Frutos *et al.*(2024), que apontam que os docentes, de forma geral, percebem mais limitações do que benefícios no uso da IA destacando o risco do uso inadequado e a falta de uma revisão crítica dos resultados como barreiras significativas. Tal cenário sinaliza uma desconfiança institucionalizada e uma necessidade urgente de formação.

Embora o risco da padronização seja real, ele não é uma consequência inevitável da tecnologia em si, mas sim de uma adoção acrítica, superficial e desprovida de um projeto pedagógico claro. A tese central deste ensaio defende justamente o oposto: a produtividade e o potencial transformador da IAG só são alcançados quando o professor se posiciona como um agente crítico, intencional e autônomo. A refutação a esse contra-argumento se sustenta em três pontos principais. Primeiramente, a ferramenta não substitui a expertise, ela a exige. Um leigo, ao utilizar a IAG, pode até gerar um plano de aula estruturado, mas apenas um professor competente saberá como avaliar sua pertinência, alinhá-lo ao currículo, adaptá-lo às necessidades específicas de sua turma e, crucialmente, identificar e corrigir suas falhas e vieses. A expertise docente é o que

qualifica o julgamento sobre a validade pedagógica do resultado gerado pela IA.

Em segundo lugar, a autonomia do professor não é diminuída, mas exercida em um novo campo de atuação. A autonomia docente, na era da IAG, manifesta-se na escolha criteriosa da ferramenta mais adequada para cada objetivo, na curadoria e validação do conteúdo gerado, na adaptação criativa desse conteúdo para a realidade local e, fundamentalmente, na decisão soberana de quando não usar a IA. Sob a perspectiva da Economia Política Crítica e Cultural da Educação - EPCCE, essa autonomia docente na utilização da IAG não pode ser analisada apenas em termos individuais ou pedagógicos. Conforme argumentam Robertson e Dale (2014), os processos educacionais são atravessados por dinâmicas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Nesse sentido, a escolha de ferramentas de IA ocorre em um contexto marcado pela crescente participação de empresas privadas na oferta de tecnologias educacionais, por modelos de acesso diferenciados e por desigualdades na disponibilidade de recursos. Assim, a autonomia do professor é exercida dentro de condicionantes estruturais que influenciam as possibilidades concretas de adoção e uso dessas tecnologias.

A capacidade de discernir as situações em que a interação humana direta, o debate aberto ou a atividade prática são pedagogicamente superiores a qualquer solução tecnológica é um exercício máximo de autonomia profissional. A IAG torna-se mais uma ferramenta no repertório do professor, e não uma camisa de força. É instrutivo, nesse ponto, revisitar as ideias de Seymour Papert, um dos pioneiros do uso de computadores na Educação. Com sua teoria do Construcionismo, Papert defendia que a criança deveria 'programar o computador' e não ser 'programada por ele', utilizando a tecnologia, como a linguagem LOGO, para construir artefatos e, no processo, refletir sobre o próprio pensamento (Massa, Oliveira, & Santos, 2022). A crítica de que a IAG pode levar à passividade do

aluno ecoa as preocupações que o próprio Papert combatia. A refutação, portanto, é a mesma: a tecnologia se torna uma ferramenta para a passividade ou para a construção ativa dependendo do modelo pedagógico que a orienta. O desafio é usar a IAG não como uma ‘caixa de respostas’, mas como um ‘interlocutor’ que, a exemplo do que Papert sonhava, ajude o aluno a pensar sobre como pensa.

Por fim, em vez de padronizar, a IAG, quando bem utilizada, permite uma hiperpersonalização do ensino em uma escala sem precedentes. Ela confere ao professor o poder de diversificar e adaptar sua prática de maneira ágil, criando múltiplos itinerários de aprendizagem, materiais de apoio em diferentes níveis de complexidade e avaliações formativas individualizadas. Esse potencial para a diferenciação do ensino, longe de erodir o papel do professor, reforça sua posição como um especialista em ensino e aprendizagem, um arquiteto de percursos educativos que atendem à diversidade de sua sala de aula. Como resume Buainain (2025), a sala de aula precisa se reinventar, e essa reinvenção passa, necessariamente, pelo fortalecimento da mediação docente. A ameaça não está na tecnologia, mas na ausência de uma pedagogia crítica que a coloque a serviço do desenvolvimento humano.

IA generativa e a prática avaliativa

A integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG), no cotidiano escolar, impõe um repensar profundo sobre as práticas avaliativas. A facilidade com que a IAG pode produzir textos, resolver problemas e responder a questões padronizadas torna obsoletos muitos dos instrumentos tradicionalmente utilizados para aferir a aprendizagem. Como observam Tramallino e Zeni (2024), o uso de ferramentas como o ChatGPT exige uma alfabetização digital crítica que se estende à revisão não apenas dos conteúdos, mas, fundamentalmente, das próprias práticas de avaliação. Nesse contexto, a IAG desafia o professor a deslocar o foco da avaliação do

produto final para o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para tornar a avaliação mais rica, diversificada e eficiente. A produtividade emerge da automação inteligente da criação de instrumentos, da organização e interpretação de dados sobre o percurso dos estudantes e da liberação de tempo docente para uma análise mais qualitativa e um feedback mais significativo.

Entre as potencialidades da IAG na avaliação destaca-se a criação de instrumentos diversificados. O professor pode utilizar a tecnologia para gerar rapidamente bancos de questões, estudos de caso complexos, rubricas de avaliação detalhadas e diferentes versões de uma mesma prova, economizando um tempo administrativo considerável. Além disso, sistemas de gestão da aprendizagem (LMS) e ferramentas de learning analytics permitem armazenar, organizar e visualizar informações sobre o percurso dos estudantes, como acesso às atividades, tempo de permanência, taxas de conclusão, número de tentativas e interações em ambientes virtuais. Quando interpretados criticamente, esses dados subsidiam intervenções pedagógicas mais precisas, favorecendo a identificação precoce de dificuldades e a personalização das trajetórias de aprendizagem. Da mesma forma, atividades adaptativas reguladas por algoritmos ajustam o nível de dificuldade das tarefas e o tipo de apoio oferecido conforme o desempenho do estudante, aproximando-se de uma avaliação processual e individualizada, em consonância com a perspectiva de Hoffmann (2008).

Esse potencial já havia sido evidenciado por Orlandeli (2005), ao desenvolver um sistema de ensino inteligente baseado em um modelo markoviano-bayesiano para avaliação dinâmica da aprendizagem. Ao atualizar continuamente a estimativa do conhecimento do estudante com base em suas interações, esse tipo de sistema integra a avaliação ao próprio processo de aprendizagem, em vez de restringi-la a momentos pontuais de verificação. Estudos de Campos e Lastória (2020) e de Preuss, Barone

e Henriques (2020) também apontam aplicações da IA em corretores automáticos de questões discursivas, rubricas digitais, assistentes virtuais e sistemas de transcrição automática de áudios, ampliando as possibilidades de avaliação da argumentação, da produção escrita, da fluência oral e do domínio conceitual. Recursos dessa natureza, quando articulados a uma perspectiva formativa, tornam o processo avaliativo mais ágil, diversificado e alinhado às necessidades dos estudantes.

No entanto, os dados da pesquisa TALIS 2024 (OECD, 2025) mostram que essa ainda é uma área pouco explorada: apenas 26% dos professores, na média da OCDE, e 36% no Brasil utilizam IA para avaliar ou atribuir notas aos trabalhos dos alunos, indicando uma lacuna significativa na integração da tecnologia às práticas avaliativas. Além da criação de instrumentos, a IAG pode qualificar a análise do desempenho dos estudantes. Ao alimentar a ferramenta com dados de aprendizagem, sempre de forma anonimizada para garantir a privacidade, o professor pode identificar padrões, como erros recorrentes, dificuldades específicas ou agrupamentos de estudantes com necessidades semelhantes, direcionando intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas. Com parte do trabalho de elaboração, organização e análise automatizado, amplia-se o tempo disponível para a formulação de feedbacks construtivos, uma das atividades de maior impacto na aprendizagem.

Fundamentalmente, a presença da IAG força uma mudança em direção a modalidades avaliativas que demandem habilidades de ordem superior, menos suscetíveis à simples reprodução por sistemas automatizados. A avaliação pode e deve se deslocar para formatos como defesas orais, resolução colaborativa de problemas complexos, portfólios que documentem o percurso de aprendizagem e análises da própria capacidade do estudante de utilizar a IAG de forma crítica, ética e transparente. Mais do que verificar um produto final, avaliar na era da IA significa compreender

o percurso do estudante, sua capacidade de argumentação, de reflexão crítica, de mobilização de conhecimentos e de utilização consciente das ferramentas tecnológicas. Como sugere García-Peñalvo (2023), a questão não é proibir a IA, mas desenvolver competências, e a avaliação deve refletir e valorizar essas novas competências.

Entretanto, as potencialidades da IAG não eliminam os desafios éticos, pedagógicos e políticos associados à sua incorporação nos processos avaliativos. Um dos principais riscos consiste na tecnificação da avaliação, reduzindo-a a métricas e indicadores quantitativos incapazes de captar a complexidade das experiências de aprendizagem. Sem uma leitura pedagógica fundamentada, dados produzidos por sistemas de *learning analytics* podem ser utilizados apenas para classificar ou ranquear estudantes, reforçando práticas avaliativas criticadas por Luckesi (2002). Soma-se a isso a possibilidade de vieses algorítmicos e da opacidade dos sistemas, uma vez que algoritmos treinados com bases de dados marcadas por desigualdades podem reproduzir ou intensificar assimetrias educacionais, além de dificultar a compreensão e a contestação dos critérios utilizados para gerar recomendações ou decisões.

Outro desafio refere-se ao risco de desresponsabilização docente. Quando a avaliação é excessivamente automatizada, existe a possibilidade de transferir à tecnologia decisões que exigem julgamento pedagógico, diálogo e interpretação contextualizada. Nesse sentido, Hoffmann (2008) e Luckesi (2002) lembram que avaliar permanece sendo um ato humano, ético e político, que não pode ser reduzido a cálculos probabilísticos ou à aplicação automática de algoritmos. A IA deve ser compreendida como ferramenta de apoio à prática docente, e não como substituta da mediação pedagógica. Também se colocam desafios relacionados à infraestrutura, à equidade de acesso e à proteção dos dados educacionais. A adoção de sistemas de IA pressupõe conectividade,

recursos tecnológicos, formação continuada de professores e políticas de governança capazes de garantir privacidade, transparência e uso responsável das informações produzidas durante o processo de aprendizagem.

Essa perspectiva encontra ressonância nas transformações educacionais promovidas pelo Processo de Bolonha, que enfatizaram o desenvolvimento de competências e a centralidade do conceito de "aprender a aprender". Nessa abordagem, mais importante do que a simples reprodução de conteúdos é a capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos, avaliar informações, refletir sobre sua própria aprendizagem e atuar de forma autônoma diante de novos desafios (Pôrto Júnior, 2017). No contexto da IAG, tais competências tornam-se ainda mais relevantes, reforçando a necessidade de processos avaliativos que considerem não apenas os resultados obtidos, mas também os percursos de aprendizagem que os produziram. Assim, a incorporação da IA na avaliação educacional deve estar ancorada em um projeto pedagógico democrático, inspirado em perspectivas mediadoras e formativas, nas quais a tecnologia permanece como um meio para qualificar o processo avaliativo, e nunca como um fim em si mesma.

Inteligência artificial generativa e pensamento científico

A disseminação acelerada da Inteligência Artificial Generativa (IAG) como ChatGPT, Copilot e Gemini tem transformado profundamente as dinâmicas de aprendizagem, escrita e produção do conhecimento nas escolas brasileiras. Diferentemente das tecnologias educacionais anteriores, que funcionavam apenas como ferramentas de consulta, a IAG atua como agente coautor, capaz de produzir textos completos, resolver problemas complexos e oferecer explicações científicas prontas. Esse novo papel da tecnologia redefine as relações entre professores, estudantes e saberes e levanta questões urgentes sobre autoria, mediação pedagógica, formação docente e letramento científico. Estudos recentes do CIEB

(2024) indicam que seu uso já está amplamente disseminado antes mesmo que as escolas desenvolvam protocolos éticos ou diretrizes pedagógicas, o que intensifica debates sobre os impactos da IA na autonomia intelectual, na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento científico entendido, conforme Chassot (2016) e Silva (2024), como uma competência essencial para interpretar evidências, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas.

Diante desse cenário, defende-se que a IAG pode fortalecer significativamente o pensamento científico na Educação Básica, desde que seu uso seja mediado por práticas docentes críticas, reflexivas e intencionais. Sem essa mediação, porém, a IA tende a produzir efeitos opostos: dependência cognitiva, superficialidade conceitual, automatização de etapas fundamentais da aprendizagem e ilusões de domínio intelectual, o que compromete a capacidade investigativa dos estudantes. Para sustentar essa tese, são apresentados três eixos centrais: primeiro, as potencialidades formativas da IAG como ampliadora de repertórios e promotora de análise crítica; segundo, os riscos de seu uso acrítico, que podem fragilizar habilidades cognitivas essenciais ao pensamento científico; e, terceiro, o papel decisivo da mediação docente, que define se a IA funcionará como instrumento de investigação e diálogo ou como substituta das operações intelectuais que estudantes precisam desenvolver.

A IAG como potencializadora do pensamento científico

Diversos autores afirmam que a IAG pode constituir um poderoso instrumento para o desenvolvimento do pensamento científico, sobretudo quando utilizada como recurso para ampliar repertórios, estimular formulação de perguntas e provocar comparações entre hipóteses distintas. Silva (2024) observa que estudantes que interagem com ferramentas generativas tendem a elaborar questionamentos mais complexos, evidenciando maior

capacidade de investigação e argumentação. Silva (2024), ao discutir alfabetização científica, reforça que o pensamento científico não se limita à memorização de conceitos, mas envolve processos investigativos contínuos, tais como formular perguntas, planejar experimentos, interpretar dados e construir argumentos, competências que podem ser dinamizadas pela IA.

Essa perspectiva é também sustentada pelos estudos de Carvalho *et al.* (2022), que defendem sequências investigativas como promotoras de autonomia intelectual, e encontram pontos de contato com o uso da IAG como provocadora inicial de hipóteses e explicações. No campo da cognição, autores como Vygotsky (1998) já apontavam que ferramentas culturais ampliam as possibilidades de pensamento e desenvolvimento humano; nesse sentido, a IA pode funcionar como um artefato mediador que expande a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que o estudante alcance níveis mais elaborados de compreensão antes inacessíveis.

Além disso, Moran (2020) e Kenski (2021) afirmam que tecnologias digitais podem transformar práticas pedagógicas ao promover acesso a múltiplas representações e linguagens. Quando articulada às metodologias ativas — como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e ensino por investigação — a IAG pode enriquecer a análise de fenômenos, fornece exemplos complementares e estimular o pensamento divergente. Em contextos de desigualdade educacional, Valente (2022) destaca que tecnologias bem aplicadas podem democratizar o acesso ao conhecimento, reduzindo lacunas históricas de aprendizagem. Portanto, ao oferecer explicações múltiplas, gerar simulações e ampliar repertórios conceituais, a IAG se mostra como recurso eficaz para iniciar processos investigativos e ampliar as possibilidades cognitivas dos estudantes, desde que inserida em práticas pedagógicas estruturadas.

Riscos da ilusão de aprendizagem

Por outro lado, o uso da IAG sem orientação crítica apresenta riscos significativos, frequentemente ignorados no entusiasmo inicial com a tecnologia. Nunes e Dutra (2024) demonstram que muitos estudantes aceitam as respostas produzidas pela IA como verdades absolutas, sem checar coerência conceitual ou consistência argumentativa. Esse comportamento revela um enfraquecimento das habilidades de validação e análise — pilares do pensamento científico. Ferraz (2025), ao investigar explicações geradas pela IA para problemas de Física, identificou erros conceituais recorrentes e observou que estudantes os reproduziam sem questionamento, confiando excessivamente na “autoridade algorítmica” da tecnologia.

Além disso, o relatório do CIEB (2024) denomina de ilusão de aprendizagem o fenômeno em que estudantes acreditam que aprenderam porque a IA forneceu respostas claras e bem estruturadas, embora não tenham compreendido profundamente os conceitos envolvidos. Esse problema dialoga com preocupações teóricas antigas: Papert (1994) já alertava que a tecnologia pode criar a aparência de aprendizagem sem promover compreensão genuína; Morin (2000) argumenta que a Educação precisa enfrentar a complexidade e evitar reducionismos.

A dependência cognitiva ocorre quando o estudante terceiriza etapas fundamentais do raciocínio científico — como formular hipóteses, organizar ideias, interpretar dados ou planejar verificações — para a IA. Nesses casos, o estudante perde autonomia intelectual, passando a depender de explicações prontas e diminuindo sua capacidade de resolver problemas novos, interpretar resultados e construir interpretações próprias. Esse fenômeno se agrava em ambientes escolares que valorizam respostas rápidas e produtos finais, em detrimento dos processos investigativos, como observam Durso (2025) e Medeiros (2024). Assim, sem mediação docente, a IA tende a reforçar práticas superficiais, contribuindo para

um modelo de escolarização centrado na reprodução e não na construção do pensamento científico.

O papel decisivo da mediação docente

A literatura é unânime em afirmar que é a mediação docente, e não a ferramenta, que determina o impacto da IA no desenvolvimento do pensamento científico. Arruda (2024) argumenta que a chegada da IAG transforma o trabalho docente, exigindo que o professor atue como curador do conhecimento, analista crítico de informações e designer de experiências de aprendizagem, superando a lógica transmissiva tradicional. Sousa e Cruz (2024) afirmam que a formação docente deve incluir aspectos técnicos (como *promptengineering*), éticos (autoria, vieses, privacidade) e pedagógicos (integração à prática investigativa), para que a IA seja usada sem comprometer a autonomia cognitiva dos estudantes.

Nessa perspectiva, o professor deve conduzir atividades em que a IA seja utilizada não para substituir o pensamento, mas para provocá-lo. Isso inclui estratégias como comparar explicações geradas pela IA com evidências empíricas, identificar inconsistências conceituais, reconstruir textos com base em argumentos próprios e analisar diferentes versões produzidas pela tecnologia. Tais práticas dialogam fortemente com metodologias investigativas (Carvalho *et al.*, 2022), com o método Phillips 66 utilizado no projeto em questão e com propostas construtivistas de Piaget e Vygotsky, que defendem que o conhecimento se constrói pela ação, pela problematização e pelo confronto de hipóteses. Além disso, autores como Kenski (2021) e Moran (2020) ressaltam que a tecnologia só transforma a Educação quando articulada a uma intencionalidade pedagógica clara. Nesse sentido, a IAG funciona como uma primeira versão de explicações que os estudantes devem avaliar, criticar e complementar, e não como produto final do conhecimento. Assim, o professor tem a responsabilidade de garantir que a IAG seja empregada como

instrumento de investigação, reflexão e diálogo científico — e não como fonte definitiva de respostas. Esse entendimento reforça a tese ao destacar que a eficácia da IAG para o desenvolvimento do pensamento científico depende da mediação docente, já que é essa mediação que transforma uma resposta automatizada em oportunidade de raciocínio, análise e aprofundamento conceitual.

Embora alguns argumentem que a IA poderia substituir parte do trabalho analítico do estudante, tornando o processo mais ágil e permitindo que ele se concentre somente nas etapas consideradas "superiores" do pensamento, essa objeção não se sustenta. Ao contrário, pesquisas mostram que a automatização dessas etapas compromete justamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas que estruturam o pensamento científico. Refutando tal visão, estudos indicam que, quando o estudante não vivencia processos de questionamento, comparação, validação e revisão, sua autonomia intelectual se enfraquece, impedindo-o de desenvolver competências investigativas complexas. Desse modo, o papel docente torna-se indispensável para evitar que a IAG gere dependência cognitiva, garantindo que ela opere como suporte ao pensamento crítico e não como um atalho cognitivo que substitui o esforço intelectual necessário à aprendizagem profunda.

Contra-argumento e refutação

Embora alguns defensores entusiastas da tecnologia afirmem que a Inteligência Artificial pode substituir etapas cognitivas fundamentais do pensamento científico, tornando o aprendizado mais rápido, eficiente e produtivo, essa visão se mostra reducionista e desconsidera a complexidade própria da atividade investigativa. Esse grupo argumenta que a IA poderia assumir tarefas consideradas repetitivas como organizar dados iniciais, estruturar hipóteses preliminares ou propor caminhos explicativos permitindo que o estudante concentre seu esforço apenas em etapas "superiores", como síntese conceitual e criatividade.

Contudo, essa perspectiva parte da premissa equivocada de que o pensamento científico pode ser fragmentado e automatizado sem prejuízo para o desenvolvimento cognitivo humano, ignorando que as etapas chamadas “básicas” são justamente aquelas que estruturam habilidades essenciais, como selecionar variáveis relevantes, formular hipóteses, estabelecer relações lógicas, identificar inconsistências e avaliar evidências. Nesse sentido, a crença de que a IA pode assumir fases iniciais do raciocínio científico sem comprometer a formação intelectual não encontra respaldo teórico ou empírico, pois negligencia o caráter processual, reflexivo e interdependente da construção do conhecimento científico e, consequentemente, fragiliza o desenvolvimento das competências cognitivas que sustentam a autonomia e o rigor intelectual dos estudantes.

Essa objeção não se sustenta, pois, pesquisas de Souza (2025) demonstram que etapas como seleção de variáveis, elaboração de hipóteses, definição de problemas e estruturação de argumentos não são meros passos mecânicos, mas constituem o núcleo do desenvolvimento cognitivo científico. São justamente esses processos que consolidam habilidades investigativas, ampliam a capacidade analítica e fortalecem o pensamento crítico. Quando tais etapas são terceirizadas para a IA, o estudante deixa de vivenciar as operações mentais que dão sustentação à compreensão profunda de fenômenos, comprometendo, assim, a construção de competências indispensáveis ao pensamento científico autônomo.

Além disso, ressalta-se que estudos conduzidos pelo Cetic.br (2025) apontam que estudantes que delegam raciocínios essenciais à IA demonstram menor capacidade de resolver problemas novos, revelando uma redução preocupante da flexibilidade cognitiva e das habilidades de transposição conceitual. Isso significa que, ao automatizar partes fundamentais do processo de investigação científica, a IA acaba enfraquecendo o desenvolvimento de

estratégias próprias de resolução de problemas, um dos indicadores mais importantes da aprendizagem significativa.

A dependência tecnológica, nesses casos, não libera o estudante para pensar melhor; ao contrário, gera acomodação cognitiva e fragilidade intelectual. Mesmo Papert (1994), defensor histórico do uso de tecnologias digitais na Educação, já afirmava que computadores deveriam operar como instrumentos que ampliam a ação cognitiva humana, e nunca como substitutos do pensamento. Desse modo, a noção de que a IA promove maior eficiência cognitiva ao eliminar supostas “tarefas inferiores” não encontra fundamento teórico nem empírico, pois a retirada dessas etapas compromete o senso crítico, a profundidade conceitual e a autonomia investigativa do estudante.

Considerações finais

A inteligência artificial generativa (IAG) representa simultaneamente uma oportunidade sem precedentes para a reconfiguração da Educação e um desafio ético e pedagógico de grande magnitude. Sua inserção no ambiente escolar não depende prioritariamente da sofisticação tecnológica, mas da capacidade humana de orientá-la com criticidade, intencionalidade e propósito formativo. Sustenta-se que o uso da IAG pelos docentes só se torna pedagogicamente produtivo quando está intrinsecamente vinculado a um letramento ético-digital sólido.

Nesse sentido, a influência da IAG sobre o pensamento científico na Educação Básica revela-se ambivalente. Por um lado, quando integrada de forma intencional às práticas pedagógicas, ela amplia repertórios cognitivos, estimula a formulação de hipóteses, fortalece a argumentação e democratiza o acesso a explicações complexas. Por outro lado, quando utilizada de maneira acrítica, como substituta do raciocínio humano ou como atalho intelectual, pode induzir à dependência cognitiva, à superficialidade conceitual e à ilusão de aprendizagem, comprometendo a autonomia

investigativa dos estudantes. Tal ambivalência reforça que o impacto da tecnologia não é determinado por sua existência, mas pelas condições pedagógicas em que é utilizada.

As implicações dessa transformação são profundas e se desdobram em múltiplos níveis. No plano teórico, torna-se fundamental revisitar conceitos basilares como autoria, criatividade e o próprio papel do professor, que se consolida como curador de conhecimento e mediador de experiências de aprendizagem. A aprendizagem científica, nesse contexto, deve ser reafirmada como um processo ativo, situado e mediado, no qual os estudantes precisam vivenciar etapas de problematização, análise e validação. São dimensões que não podem ser delegadas à tecnologia sem prejuízos cognitivos. No plano prático, impõe-se a necessidade de desenvolver novas rubricas de avaliação que considerem o uso ético da IA, bem como a formulação de políticas institucionais claras e o fortalecimento de uma cultura de integridade acadêmica.

Dessa forma, torna-se imprescindível investir de maneira consistente na formação docente. Tal formação precisa ultrapassar o domínio instrumental das ferramentas digitais e incorporar uma abordagem holística que contemple dimensões éticas, pedagógicas e sociais da tecnologia, além do desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento computacional e o letramento digital crítico.

Além disso, abre-se um campo promissor para pesquisas futuras que investiguem modelos concretos de integração pedagógica da IA em práticas investigativas, explorando estratégias de mediação, protocolos éticos, critérios de validação e metodologias que articulem o letramento científico ao uso responsável das tecnologias digitais.

A inteligência artificial não é, em si mesma, nem salvadora nem vilã da Educação, ela opera como um espelho que reflete escolhas, valores e competências daqueles que a utilizam. Quando o professor se apropria criticamente dessa ferramenta, exercendo sua

função autoral e validando o conhecimento gerado, ele não apenas otimiza práticas, mas reafirma o caráter essencialmente humano da Educação.

Assim, a verdadeira transformação não reside na substituição do professor pela máquina, mas na elevação de seu papel a um patamar de maior complexidade intelectual, responsabilidade ética e intencionalidade pedagógica. O futuro da Educação dependerá menos do avanço dos algoritmos e mais da capacidade dos educadores de integrá-los de modo crítico, ético e criativo. É nessa escolha consciente e fundamentada que se inscreve a docência no século XXI como mediação insubstituível entre o conhecimento técnico e a formação humana integral, garantindo que a inteligência artificial seja sempre aliada do desenvolvimento do pensamento científico e da autonomia intelectual.

Referências

ABAR, C. A. A. P.; DOS SANTOS, J. M. Pensamento computacional na escola básica na era da inteligência artificial: onde está o professor? In: **1º CONGRESSO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL DA PUC-SP**, 2020, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC-SP, 2020.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 301-324, 2013.

ARRUDA, E. P. Inteligência artificial e transformação do trabalho docente: perspectivas para a educação contemporânea. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, n. 1, p. 215–230, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm.

BRYCE, T. G. K.; BLOWN, E. J. Ausubel's meaningful learning revisited. **Current Psychology**, v. 43, p. 4579–4598, 2023.

BUAINAIN, A. M. Vamos conversar sobre o futuro da sala de aula? **Jornal da Unicamp**, Campinas, 26 set. 2025.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino por investigação: práticas didáticas para a sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2022.

CETIC.BR. **TICEducação 2025: pesquisa sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: NIC.br, 2025.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. São Paulo: Cortez, 2016.

CHOMSKY, N.; ROBERTS, I.; WATUMULL, J. The false promise of ChatGPT. **The New York Times**, 8 mar. 2023.

CIEB – CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Inteligência artificial na educação básica: novas aplicações e tendências para o futuro**. São Paulo: CIEB, 2024.

DALE, R.; ROBERTSON, S. Global education policies. In YEATES, N. (Ed.). **Understanding global social policy**. 2nd ed. Bristol: Policy Press, 2014. p. 209-235.

DE SOUZA, L. F. Letramento científico e inteligência artificial na educação: implicações éticas e pedagógicas. **Revista Brasileira de Ensino e Tecnologia**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 45–61, 2025.

DEACON, R. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. **South African Journal of Education**, v. 26, n. 2, p. 179-187, 2006.

DURSO, M. F. Percepções docentes sobre o uso da inteligência artificial generativa no ensino básico. **Educação e Tecnologia em Debate**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 97–112, 2025.

ELGADO DE FRUTOS, N. et al. Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación... **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 207-224, 2024.

FERRAZ, R. P. A viabilidade do ChatGPT-3.5 na resolução de problemas de Física no ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 89–103, 2025.

FLORES-VIVAR, J.; GARCÍA-PEÑALVO, F. Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). **Comunicar**, v. 31, n. 74, p. 37-47, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. The perception of artificial intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or panic? **Education in the Knowledge Society**, v. 24, e32111, 2023. Doi: <https://doi.org/10.14201/eks.32111>.

GIANNAKOS, M. et al. The promise and challenges of generative AI in education. **Behaviour & Information Technology**, v. 44, n. 11, p. 2518-2544, 2025.

GIBSON, D. et al. Learning theories for artificial intelligence promoting learning processes. **British Journal of Educational Technology**, v. 54, n. 4, p. 1125-1146, 2023.

GONÇALVES, F. S. Alfabetização científica e a formação de professores. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 75–88, 2025.

ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LIM, W. M. et al. AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. **The International Journal of Management Education**, v. 21, n. 2, 100790, 2023.

MASSA, N. P.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. O construcionismo de Seymour Papert e os computadores na educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n. 52, p. 110-122, 2022.

MCCALLA, G. I. AI in education (AIED): a thirty-year-old classic with a new lease on life. In: AIED 2023: 24th International Conference on Artificial Intelligence in Education, 2023, Tokyo. **Proceedings...** Springer, 2023.

MEDEIROS, L. R. Pensamento científico e formação docente. **Cadernos de Educação e Tecnologia**, Recife, v. 9, n. 2, p. 44–59, 2024.

MEMORIAN, B.; DOLECK, T. Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 5, 100152, 2023.

MEZIROW, J. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, v. 1997, n. 74, p. 5-12, 1997.

MISSERI, L. E. Autoría e inteligência artificial generativa: presupostos filosóficos de la función del autor. **Isonomía**, n. 59, p. 229-255, 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, R. C. A.; DUTRA, C. M. O ChatGPT e suas influências na escrita científica na área de ensino. **Areté – Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela**, Caracas, v. 10, n. 1, p. 33–48, 2024.

OECD. **Results from TALIS 2024: The State of Teaching**. TALIS, OECD Publishing, Paris, 2025.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Processo de Bolonha: história, formação e ensino na União Europeia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. 429 p. ISBN: 978-85-5696-215-7.

RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. Editorial, v. 27, n. 1, 2024.

SILVA, J. S. Inteligência artificial generativa e o ensino: entre riscos e possibilidades. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, n. 1, p. 1–19, 2024.

SOUZA, Helan de; CRUZ, Dulce Márcia. Capacitando Educadores com IA Generativa: Implicações na Educação. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 35., 2024. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 1931-1941. DOI: 10.5753/sbie.2024.242665.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145271>.

TRAMALLINO, C. P.; ZENI, A. M. Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. **Educación**, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 29-54, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, São Paulo, ano 14, n. 2, p. 6–27, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALLA, Antoni. **A prática docente: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZHAO, G. et al. Generative Artificial Intelligence Amplifies the Role of Critical Thinking Skills and Reduces Reliance on Prior Knowledge While Promoting In-Depth Learning. **Education Sciences**, v. 15, n. 5, 554, 2025.

RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA AVALIAÇÃO

Tatiana Costa Martins

Silvana de Sousa Ferreira

Roziane Bílio da Silva

Keila Barbosa Milhomem

Daiany Carvalho Monteiro Costa

Que tal partir de algumas questões provocadoras?

1. Avaliar não é apenas medir resultados, mas acolher, interpretar e orientar percursos de aprendizagem, por que a escola ainda insiste em práticas que classificam mais do que formam?
2. Em uma sociedade atravessada pela desinformação, pelas *fake news* e por disputas de verdade, como a alfabetização científica e a avaliação podem deixar de ser procedimentos técnicos para se tornarem práticas de formação crítica e emancipadora?
3. Nenhuma educação é politicamente neutra, logo, que tipo de sujeito as práticas avaliativas ajudam a formar: sujeitos autônomos, críticos e singulares ou corpos ajustados à lógica da padronização e da obediência?

Carta de um professor do passado

Ao mui prezado Senhor José Antonio da Luz,

Recebi vossa missiva, a qual me foi de grande agrado e contentamento. Nela, Vossa Senhoria se queixa de que os mestres de vossos netos não sabem bem exercitar o ofício de ensinar. Dizeis que são muitos os assuntos, supérfluos alguns, e que se apregoam doutrinas com que não concordais. E lamentais que a escola já não seja como dantes fora.

Concedei-me, pois, responder-vos, ainda que não seja de vosso inteiro parecer o que ora escrevo. Bem o sabeis, sou mestre de outros tempos, daquele mesmo tempo que Vossa Senhoria parece tanto estimar. E talvez por isso mesmo vos possa dizer cousa de algum préstimo. O mal não reside em que os mestres deste tempo ensinem errado; antes, está em que muitos dentre nós, ainda afeitos ao passado, teimamos em ensinar discípulos que já não vivem no mesmo mundo que nós conhecemos.

Quando lecionava, raros eram os livros, escassas as letras e a escola era uma das poucas portas ao saber. Hoje, porém, vosso descendente traz consigo, em bolso estreito, mais conhecimento do que outrora se ajuntava em vastas bibliotecas. Como, pois, esperar que aprenda da mesma sorte que nós aprendíamos?

Queixais-vos dos novos assuntos e bem vos entendo. Cada geração estranha aquilo que não fez parte de sua mocidade. Todavia, a escola não foi instituída para conservar o mundo tal qual fora. Para isso há casas de memória. A escola há de preparar meninos e mancebos para o mundo como ora é, e para aquele que ainda há de vir.

Talvez certos conteúdos vos pareçam desnecessários por não figurarem em vossos dias de estudo. Talvez algumas matérias vos causem desconforto por desafiam certas antigas que convosco

muito tempo conviveram. Isso é natural. O novo, quase sempre, perturba aquele que aprendeu a viver no antigo.

Mas ousa fazer-vos uma observação, com todo o acatamento: vosso neto não habita vosso passado; vive no presente. E o presente lhe requer outras artes, outros saberes, outras perguntas. Há de lidar com engenhos que outrora nem se sonhavam, conviver com gentes diversas, compreender questões do mundo inteiro e enfrentar desafios que sequer tinham nome quando eu estava em aula.

Vossa Senhoria sonha com uma escola de outrora. Contudo, suspeito que também sonhais com um passado que nunca foi tal qual o recordais. A memória é benigna: guarda os bons mestres e olvida os maus; conserva as lições proveitosas e apaga as enfadonhas; recorda a disciplina e esquece os temores; exalta os frutos e oculta as dificuldades. Assim, pouco a pouco, se edifica uma idade dourada que, talvez, nunca tenha sido tão dourada quanto parece.

Não me tomeis em mau sentido: nem toda novidade é boa, nem todo mestre acerta, nem toda mudança é progresso. A arte de ensinar sempre necessitará de homens doutos, zelosos e humanos, isso jamais mudará. Porém, também é verdade que nenhuma geração pode formar a seguinte olhando para trás.

Caso os mestres permaneçam no passado, perderão seus discípulos. Caso os pais permaneçam no passado, perderão seus filhos. E, se a escola permanecer no passado, perderá o porvir. Por isso, em vez de perguntar por que razão a escola mudou, talvez devêramos perguntar se estamos dispostos a mudar com ela.

Com todo o respeito e esperança,

Assina um mestre do tempo passado.

Introdução

A desinformação científica representa um dos maiores desafios para a Educação Contemporânea, especialmente na formação de professores nas diferentes áreas do saber. No contexto em que informações falsas ou distorcidas, circulam rapidamente pelas redes sociais, o papel do educador torna-se crucial. Principalmente no Ensino de Ciências, em que deve haver a primazia pelo pensamento estruturado e crítico, o combate à desinformação deve ser objetivo docente à construção do conhecimento. O que, em tese, contribuiria para a formação de cidadãos críticos e capazes de compreender o mundo de forma fundamentada.

Quando o próprio processo formativo é permeado por conteúdos desatualizados ou sem embasamento científico, o educador corre o risco de reproduzir desinformações em sala de aula e perpetuar a cultura de desconhecimento. No caso da Educação em Ciências, o enfrentamento à desinformação científica tem se mostrado um desafio constante e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de promover aprendizagens significativas.

Em sala de aula percebe-se que quando os aprendentes chegam com ideias sem fundamentos, apreendidas de redes sociais, obtidas de narrativas pseudocientíficas amplamente disseminadas, exige-se um trabalho pedagógico paciente em busca da compreensão de que educar é um ato político e libertador, de modo que o diálogo é o principal caminho para desconstruir falsas verdades.

A proposição de situações em que os aprendentes possam comparar fontes, testar hipóteses e compreender como o conhecimento científico é produzido torna-se imprescindível; o que reforça a importância da alfabetização científica como eixo central da prática pedagógica.

O professor alfabetizado cientificamente será capaz de promover uma aprendizagem que ultrapassa a memorização e

estimula o pensamento crítico e investigativo. Essa perspectiva deve orientar ações pedagógicas, especialmente ao utilizar atividades investigativas e discussões sobre notícias falsas, o que auxilia no reconhecimento sobre o valor das evidências e do método científico. O combate à desinformação não depende apenas do acesso à informação correta, mas da formação de uma postura crítica diante do conhecimento. A trajetória do professor, se calcada na fiabilidade do conhecimento, reafirmará o compromisso ético e social da docência em transformar a sala de aula em um espaço de reflexão, investigação e construção coletiva da verdade científica.

O enfrentamento da desinformação científica

A desinformação científica compromete a compreensão dos conceitos básicos dos componentes curriculares, principalmente das Ciências, e enfraquece o pensamento crítico dos aprendentes. Por exemplo, durante a pandemia de COVID-19, muitos professores enfrentaram dificuldades para combater narrativas negacionistas entre aprendentes e famílias, revelando fragilidades formativas. De acordo com Carvalho *et al.*, (2023), a proliferação de informações falsas sobre temas como vacinas, mudanças climáticas e evolução gera confusão conceitual e desconfiança na Ciência.

Esse cenário evidenciou que sem formação sólida, o educador pode tornar-se mais um elo de disseminação de equívocos. Isso reforça a necessidade urgente de preparar docentes para lidar com a cultura da desinformação permanentemente. Fica o alerta para os cursos de licenciatura, que muito reforçam a formação técnica e conteudista, e negligenciam o desenvolvimento da leitura crítica da realidade. Como apontam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2017), a formação docente deve integrar saberes científicos, pedagógicos e sociais, mas isso raramente ocorre de forma equilibrada. Muitos programas formativos não abordam de maneira sistemática temas como *fake news*, as pseudociências ou o papel das mídias digitais no ensino e nos processos de

aprendizagens. O resultado se reflete na formação de um professor inseguro diante de debates públicos sobre Ciência.

Esse quadro reforça a tese de que é preciso repensar as práticas e currículos de formação docente. Principalmente para incorporar a dimensão crítica e reflexiva nos processos formativos que preparem o educador para o contexto informacional contemporâneo.

Sem dúvida que a promoção da alfabetização científica é uma das formas mais eficazes de combater a desinformação, tanto na formação de docentes, como de aprendentes. Nesse sentido, a alfabetização científica vai além da memorização de conteúdos: ela envolve argumentação, investigação e interpretação de evidências. Para Freire (1996), educar é um ato político e libertador, e o conhecimento científico deve servir à emancipação e à leitura crítica do mundo.

Um professor que passa por uma formação científica objetiva deve ser capaz de mediar discussões complexas, desmascarar informações falsas e incentivar o pensamento racional em seus alunos. Assim, investir nessa competência é fortalecer o papel social do professor e assegurar que o ensino de Ciências contribua para a construção de uma cidadania crítica e consciente.

Diante da velocidade e do volume das informações digitais, não seria impossível eliminar totalmente a desinformação, embora o esforço formativo seja limitado (Cordeiro *et al.*, 2020). Essa visão seria reducionista, ignorando o poder transformador da educação científica.

A desinformação, mesmo que não erradicada, pode ser significativamente reduzida por meio de práticas educativas baseadas em diálogo, investigação e pensamento crítico. Como reforçam Sasseron e Carvalho (2011), o papel do professor não é controlar a informação, mas formar sujeitos capazes de questioná-la. Assim, o desafio da desinformação não justifica a inércia

educacional, ao contrário, reforça a urgência de uma formação docente sólida e crítica.

A desinformação científica representa um desafio urgente para a formação inicial e continuada de professores em todas as áreas, especialmente em Ciências, pois compromete a construção do pensamento crítico e a mediação qualificada do conhecimento. Torna-se indispensável fortalecer, tanto os processos formativos, quanto as políticas educacionais que promovam o letramento científico e digital dos docentes.

Do ponto de vista teórico, é necessário repensar o papel do Ensino de Ciências como prática social e cultural. Para isso, superar a mera transmissão de conteúdos e assumir uma postura crítica frente às fontes de informação duvidosas deve ser um objetivo permanente. Em termos práticos, aponta-se a necessidade de incorporar nos currículos de formação docente as estratégias de análise das informações duvidosas.

O professor deve ser um agente ativo na promoção da Ciência como bem público. É condição para apontar alternativas exequíveis de um ensino comprometido com o pensamento crítico. Investigar o impacto de práticas formativas baseadas no enfrentamento da desinformação científica é papel docente. Também é fundamental acompanhar os efeitos da atuação docente nas aprendizagens dos estudantes. A atuação do educador não se encerra ao finalizar o semestre letivo, os resultados do seu trabalho podem nem ser percebidos, os resultados podem estar na reflexão autônoma e crítica dos aprendentes frente à leitura do mundo.

Aprendizagem significativa e avaliação da aprendizagem

A etimologia das palavras avaliação e aprendizagem é um ponto de partida de grande valia para entender o processo avaliativo e seu alvo primordial: a aprendizagem. A origem etimológica de avaliação remete ao latim *valutare*, que significa "dar valor, estimar"; o verbo avaliar deriva de *valere*, ligado ao sentido de valer ou ter

valor. Dessa raiz emerge a ideia de medir, julgar ou estimar algo em termos de valor ou qualidade. É por isso que a avaliação, no cenário educacional, pode ser metaforicamente comparada a uma anamnese, a um exame diagnóstico: não para punir, mas para diagnosticar. Isto é, para compreender o que já foi aprendido, o que está em processo e o que permanece por aprender.

O termo aprendizagem tem raízes etimológicas igualmente sugestivas. Vem do latim *apprehendere*, que significa “apanhar, agarrar, apreender”; o verbo aprender, derivado deste, indica literalmente “tomar para si”, “prender para si”, no sentido intelectual de se apropriar de conhecimento, experiência ou prática. Esse sentido sugere que aprender não é meramente receber algo pronto, mas se engajar em um processo ativo de apreensão, de interação com o objeto do conhecimento, de assimilação gradual, com avanços, erros, revisões (Salido, 2024).

Os estudos na área da Educação mantêm o questionamento: o que de fato é avaliação da aprendizagem? Para Cipriano Luckesi (2002, p. 6), “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Então a avaliação precisa identificar e compreender os níveis e os processos de aprendizagem.

A avaliação é parte intrínseca dos processos de ensino e das aprendizagens. Os elementos pedagógicos singularizam de forma compreensiva e coerente na construção de significados nas aprendizagens. Para Ausubel (2003), a Aprendizagem Significativa, proposta na década de 1960, é o processo central da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de formação do aprendente deve ser capaz de ajudá-lo a identificar a estrutura e a organização dos conhecimentos. Estabelecer as conexões entre os novos conteúdos apreendidos e confrontados com os conhecimentos prévios, possibilita disposição dos novos conhecimentos para situações diferentes.

A construção do conhecimento é a construção de si, é o sujeito cognoscente que se faz por meio do pensamento crítico. A avaliação da aprendizagem, não pode ser dissociada dos processos de aprendizagem. Parece exagero, mas quando a avaliação atende apenas à demanda da gestão do sistema educacional, perde proporcionalmente sua função pedagógica. Para Luckesi (2001), a avaliação da aprendizagem se caracteriza por ser inclusiva, dinâmica e construtiva. Avaliação pedagógica se distingue pela disposição acolhedora, qualifica-se o processo de aprendizagem e de alguma forma, toma-se uma decisão sobre ela.

A avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos, (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação aqui se apresenta como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos, no seu processo de constituição de si, “como sujeito existencial e como cidadão” (Luckesi, 2008, p.174).

A aprendizagem significativa acontece quando os novos conhecimentos, potencialmente significativos, adquirem sentidos concretos para o sujeito que aprende, por um processo de ancoragem cognitiva, interativa, em conhecimentos prévios relevantes mais gerais e inclusivos, já existentes na sua estrutura cognitiva (Moreira, 2011).

A avaliação da aprendizagem em âmbito significativo deve favorecer o diagnóstico acerca da construção de conhecimentos que envolvem a organização e a integração de ideias, reflexão, curiosidade e senso de colaboração. As conexões entre os conhecimentos são essenciais para análise crítica, permitindo ao aprendiz questionar informações e construir novos saberes.

Ao estabelecer conexões entre conceitos e as estruturas dos saberes dá-se o processo de aprendizagem. Assim, torna-se capaz de construir argumentos sólidos e coerentes, baseados em

evidências e raciocínio lógico. Instrumentaliza o sujeito para torná-lo capaz de tomar decisões perante a vida, com capacidade crítica mais apurada.

A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento (Vasconcelos, 1998, p.43). Neste contexto, a avaliação significativa busca evidenciar se a aprendizagem aplicada proporciona ao aprendiz a tão necessária construção de si mesmo, do pensamento crítico e da contextualização do saber para desenvolver a autonomia intelectual.

O desenvolvimento da autonomia suscitada pelo processo de aprendizagem significativa é o processo de construção da autonomia. Portanto, é possível afirmar que a autonomia intelectual e a parte operacional da construção do conhecimento que se acontece de forma gradativa. Para Luckesi (2008), a aprendizagem significativa é aquela construída pelo aprendiz a partir da assimilação dos conteúdos. Para isso é necessário que compreenda as informações, que as manipule e possa utilizar de modo flexível, transferível, comparável e autônomo. A avaliação da aprendizagem baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003), possibilita ao aprendiz identificar a estrutura e organização da sua própria aprendizagem.

Pensar a avaliação entre o controle e o encontro é uma provocação e um convite à reflexão sobre o ato de avaliar. Provocação, porque questiona as lógicas avaliativas que, historicamente, se organizaram em torno da ideia de controle, padronização e hierarquização dos saberes e dos/as sujeitos/as. É um convite porque propõe outro horizonte, ético e político, para a avaliação da aprendizagem: o do encontro. Encontro com o outro, com o diverso, com o humano em sua pluralidade de existências, experiências e modos de aprender.

As inter-relações entre avaliação da aprendizagem, diversidade humana e o currículo devem ser vistas como dimensões indissociáveis da prática educativa. A reflexão sobre a contribuição da avaliação para uma Educação mais democrática, inclusiva e humanizadora supõe que a diversidade humana não seja vista como obstáculo, mas como condição essencial do aprender, ensinar e do conviver.

Sem dúvida que a avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central nos processos educativos, ainda que seja, por vezes, compreendida de forma equivocada como um instrumento técnico, neutro e objetivo de mensuração do desempenho escolar. Essa compreensão reduz o ato de avaliar a uma dimensão meramente quantitativa, ignorando seu caráter ético, político e cultural. Quando entendida sob uma perspectiva crítica, a avaliação revela-se como prática social e discursiva, que expressa valores, ideologias e relações de poder inscritas no cotidiano escolar e nas estruturas curriculares. A partir das ideias de Freire (1996, 2021), para quem todo ato educativo é um ato político, compreende-se a avaliação não apenas como verificação de resultados, mas como prática social, política e interpretativa que envolve reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Esteban (2009) concebe a avaliação como um ato de construção de sentidos, inseparável dos contextos históricos e culturais em que se inscreve.

Compreender a avaliação, portanto, é compreender o processo educativo em sua complexidade, reconhecer o aprendente como sujeito histórico e produtor de saberes que emergem de suas vivências e relações. Trata-se de um gesto ético e político, de escuta atenta e de abertura ao inédito, que busca compreender não apenas o que se aprende, mas como, com quem e em que condições o aprendizado se constrói. Parafraseando Esteban (Idem), a avaliação realizada em sala de aula conecta indivíduos e contextos variados, confrontando e interligando os diversos conhecimentos que

permeiam o saber, o fazer e o pensar, criando um espaço-tempo para diálogo, criação e reconhecimento mútuo.

A avaliação pode ser entendida como um lugar de enunciação, no qual múltiplas vozes e experiências se encontram, tensionam-se e (re) significam-se. Ela constitui uma fronteira simbólica, tanto para a elaboração teórica quanto para a produção da prática, que abriga vozes dissonantes e/ou dissidentes. Como afirma Bhabha (1998, p. 24), “a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”. Assim, avaliar é também instaurar um espaço de emergência, onde sujeitos e saberes se enunciam, negociam sentidos e produzem novas formas de compreender o aprender e o ensinar.

A inserção da diversidade humana de gênero, raça, etnia, classe, nesse debate, amplia o horizonte de análise e desafia concepções homogeneizadoras que marcaram historicamente as práticas educativas. Compreender a diversidade humana significa reconhecer a pluralidade de culturas, identidades, corposvidas, modos de aprender e de ensinar que constituem a escola (Silva e Sousa, 2022). Essa pluralidade interpela as políticas e práticas avaliativas, exigindo que se tornem mais dialógicas, sensíveis e inclusivas, capazes de acolher as múltiplas formas de expressão e de produção de saberes presentes no cotidiano escolar.

Avaliação, currículo e diversidade humana

Frente a um processo avaliativo em perspectiva formativa, torna-se pertinente problematizar: como articular a valorização da diversidade cultural de aprendentes, professores/as, gestores/as e instituições educacionais em documentos direcionadores de políticas e práticas curriculares e avaliativas? Em que medida a avaliação pode assumir papel de enriquecimento individual e coletivo, fornecendo indicadores de aspectos positivos e daqueles a serem aprimorados ou, ao contrário, homogeneizar e cercear a

produção curricular diversa, autônoma e promotora do potencial humano?

Tais questões, longe de serem retóricas, constituem eixos orientadores da análise realizada sobre as dimensões avaliativas presentes no Documento Curricular do Estado do Tocantins (2019). Tal qual um equilibrista na corda-bamba, a avaliação caminha entre duas exigências aparentemente opostas: de um lado, o controle da qualidade educacional; de outro, o reconhecimento da pluralidade de contextos culturais e humanos em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

É justamente nesse entre-lugar, entre o controle e o encontro que se propõe uma filosofia da avaliação. Inspirando-se em Bhabha (1998), é possível compreender esse entre-lugar como um espaço de tradução e negociação, onde as identidades e os sentidos se constroem em movimento, nunca de forma fixa ou definitiva. Filosofia da educação aqui é entendida como atitude reflexiva e ética diante da complexidade do ato de avaliar. Uma filosofia da avaliação que reconheça a diversidade como potência, a diferença como valor formativo e o diálogo como fundamento do aprender, em oposição aos modelos tradicionais e normativos do ato de avaliar.

Nesse contexto, tomam-se as propostas de Adorno (2003) e Rangel (2011), como uma forma de reflexão crítica que permite ao/a pesquisador/a articular diferentes referências teóricas, construir interpretações e problematizar os conceitos em diálogo com a prática. Para Adorno, se caracteriza pela recusa à rigidez metodológica e pela abertura ao inacabado, permitindo que o pensamento se mova entre teoria e experiência sem a pretensão de conclusões definitivas. Nessa mesma direção, Rangel (2011) compreende a escrita em âmbito científico como um exercício de criação teórica que se alimenta do diálogo e da problematização constante.

A diversidade de gênero, raça, etnia, condição sexual, socioeconômica, capacidades físicas e cognitivas, trajetórias de vida

e experiências culturais que molda as percepções singulares do mundo (Rangel, 2011). Reconhecer essas diversidades implica repensar práticas curriculares e avaliativas, promovendo o reconhecimento, o respeito às singularidades e a valorização dos saberes múltiplos, de modo que a Educação se torne um espaço-tempo de construção coletiva, ética e emancipatória.

Sobre o currículo, a partir de Paraíso (2024), compreende-se que não se reduz a um conjunto de conteúdos programáticos ou objetivos a serem cumpridos, mas se constitui como um espaço-tempo de mediação entre saberes, experiências e práticas sociais. O currículo deve articular conhecimentos formais e informais, promovendo a valorização das diversidades presentes em sala de aula e reconhecendo os múltiplos modos de aprender de cada aprendiz.

Em diálogo com a avaliação da aprendizagem, o currículo torna-se um instrumento de reconhecimento das singularidades, integrando trajetórias, saberes culturais e experiências de vida distintas. Dessa forma, a prática educativa transcende a mera transmissão de conteúdo. Busca construir coletivamente experiências significativas, nas quais avaliação, currículo e diversidade se entrelaçam para sustentar uma Educação democrática, inclusiva e humanizadora.

Paraíso (2024), amplia essa reflexão ao afirmar que a avaliação técnica prioriza a mensuração objetiva de resultados e o cumprimento de metas padronizadas, em detrimento das identidades, trajetórias e contextos culturais. Ao hierarquizar desempenhos e uniformizar critérios, tais práticas promovem uma Educação voltada à homogeneização, onde a diferença é vista como desvio e não como potência. Assim, o ato avaliativo torna-se um dispositivo de exclusão, definindo quem “sabe” e quem é considerado apto a permanecer no sistema educacional.

O diálogo entre diversidade, currículo e prática avaliativa, enquanto dimensões entrelaçadas, possibilita perceber a Educação

como um espaço vivo, onde aspectos éticos e políticos se entrecruzam, e, onde ensinar e aprender se tecem com as histórias, saberes e singularidades de cada estudante. Esse olhar convida a repensar não apenas o que se ensina, mas como se ensina e como se avalia, abrindo caminhos que acolhem as diferenças, estimulam a participação e cultivam aprendizagens que tocam o coração do conhecimento.

Nesse entrelaçar de experiências, avaliação, currículo e diversidade deixam de ser apenas instrumentos ou formalidades, tornando-se uma promessa de Educação que reconhece a potência de cada sujeito/a, valorizando suas singularidades e construindo, dia após dia, um espaço de convivência, reflexão e transformação verdadeira.

Esse encontro, portanto, é uma provocação e um convite à reflexão sobre o ato de avaliar. A poesia não se apresenta apenas como inspiração, mas como voz do currículo e da avaliação: cada verso ressoa na prática pedagógica, lembrando que incluir é ação, é reconhecimento da singularidade de cada sujeito/a, é construção de um espaço educativo ético, político e profundamente humano. Assim, a diversidade deixa de ser um conceito abstrato e se torna experiência viva, pulsante, que orienta o ensinar, o aprender e o conviver, fazendo da avaliação não apenas um registro de desempenho, mas um gesto ético e reflexivo sobre o processo de aprendizagem de cada estudante. Por isso, chama-se a atenção para o conceito de diversidade, pois existe uma ambivalência em seu uso. Compreende-se a diversidade como elemento associado à diferença, entendendo-a, conforme Rangel (2011, p. 11), como “um conjunto de manifestações no mundo plural e como o conjunto de diferenças que se expressam nos contornos de cada manifestação no mundo plural”.

A diversidade, entendida como potência formativa, reafirma a necessidade de práticas avaliativas e curriculares sensíveis, dialógicas e inclusivas, capazes de reconhecer as múltiplas formas

de aprender e (re) existir dentro-fora da escola, conforme enfatizam Paraíso (2024) e Rangel (2011). Avaliar na/com diversidade é, portanto, um gesto ético e político que valoriza a singularidade de cada pessoa e fortalece uma Educação democrática e humanizadora. Assim, a avaliação deixa de ser instrumento de controle e se transforma em prática de encontro, compromisso com o reconhecimento da diferença e promoção do aprendizado significativo para todas as pessoas.

Avaliação, currículo e diversidade constituem dimensões intrinsecamente conectadas da prática educativa, cuja articulação é fundamental para compreender como o ensino e a aprendizagem se configuram na escola. Avaliar não se limita a mensurar resultados; trata-se de perceber como cada ser aprende, quais sentidos constrói, e de que forma o ensino pode ser ajustado para acolher diferentes experiências e contextos.

A diversidade humana, por sua vez, traz para ao ambiente escolar a riqueza das diferenças culturais, sociais, cognitivas, religiosas, gêneros e sexualidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996) lembra que educar é um ato de diálogo e respeito ao/a outro/a, o que implica acolher as múltiplas formas de ser e aprender. Quando a escola desconsidera essas diferenças, reforça as desigualdades. A avaliação e o currículo, portanto, devem ser sensíveis à diversidade, adaptando estratégias e critérios para que todos os aprendentes tenham a oportunidade real de aprender.

Assim, avaliação, currículo e diversidade configuram um movimento pedagógico integrado, no qual cada dimensão influencia e se articula com as demais. A avaliação formativa, sensível às singularidades, orienta o currículo na seleção de conteúdos, as estratégias e as metodologias que acolham diferentes saberes e experiências. Por sua vez, um currículo inclusivo e diversificado legitima a pluralidade de vozes e ritmos presentes na sala de aula, orientando a avaliação para além da mensuração de resultados.

Reconhecer essa interdependência significa compreender que a prática educativa é simultaneamente ética, política e cultural. Portanto, as transformações dependem da articulação constante entre os processos de ensinar, aprender e valorizar a diversidade, e da promoção das experiências significativas, democráticas e emancipadoras.

A diversidade reconhecida como condição essencial do aprendizado, consolida a escola como um espaço de encontro de múltiplos saberes, experiências e identidades. Freire (1996, 2020) enfatiza que educar é, antes de tudo, dialogar com o outro, o que significa a necessidade de considerar suas histórias, cultura e vivências. Para o autor, aprender é um ato de construção conjunta de conhecimento, e a diferença não deve ser vista como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecimento mútuo.

Os educadores/as e estudantes se constituam enquanto sujeitos/as críticos/as e conscientes. Assim, a prática educativa deve valorizar a diferença como potência criativa, promovendo a inclusão em sala de aula. Esteban (2009) afirma que a diversidade é inseparável do contexto histórico e cultural dos aprendentes, constituindo-se em elemento formativo que potencializa o desenvolvimento cognitivo e social. A docência, em contextos diversos, exige sensibilidade ética e política, pois envolve reconhecer múltiplas formas de expressão, modos de aprender e linguagens próprias de cada sujeito.

Para Rangel (2011), valorizar a diversidade também é condição fundamental para a formação de cidadãos autônomos, empáticos e colaborativos. A escola deve ser compreendida como espaço de construção coletiva, onde a pluralidade cultural e social é reconhecida como recurso pedagógico. Nesse sentido, a diversidade não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece o desenvolvimento humano integral, preparando os aprendentes para viverem e atuarem em sociedades complexas e

pluralistas, respeitando diferenças e promovendo o diálogo intercultural.

A relação entre currículo, diversidade e avaliação revela o caráter político das práticas escolares e suas implicações na produção de saberes e identidades. Conforme Sacristán (2000), o currículo é uma construção social e cultural que expressa projetos de sociedade, valores e ideologias. Não é neutro jamais, é o resultado das disputas que definem o que deve ser ensinado e aprendido. Nesse contexto, avaliar em perspectiva formativa e humanizadora, é também garantir um currículo inclusivo, pois todo ato avaliativo seleciona, legitima e hierarquiza determinados saberes em detrimento de outros.

Avaliação educacional em perspectiva formativa e humanizadora

Historicamente, as práticas de avaliação escolar foram constituídas como mecanismos de controle e regulação social, vinculadas a uma lógica de padronização, hierarquização e classificação dos sujeitos. Mais do que favorecer aprendizagens, a avaliação tradicional consolidou-se como um mecanismo de poder que seleciona, classifica e legitima determinados saberes, reforçando desigualdades e naturalizando processos de exclusão. Luckesi (2008) descreve essa lógica como um “ato classificatório”, centrado mais no julgamento do aprendente que na compreensão do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a preocupação desloca-se do percurso formativo para o resultado numérico, reduzindo a complexidade da aprendizagem a notas, médias e índices. Essa racionalidade avaliativa aproxima-se da educação bancária criticada por Freire (1996), que, segundo ele, transforma o ato educativo em mera transmissão e depósito de conteúdos, esvaziando o potencial emancipador da relação pedagógica. A autoridade do avaliador, nesse contexto, tende a silenciar a experiência e a voz do

aprendente, anula o diálogo e a escuta que sustentam uma prática formadora.

A avaliação, nesse sentido, torna-se um dispositivo de regulação e controle que mantém hierarquias e produz exclusões, marginaliza saberes, linguagens e práticas culturais não alinhadas ao modelo hegemônico de escolarização. Em contraponto, Sacristán (2000), ressalta que o currículo e a avaliação constituem campos de disputas permeados por relações de poder, o que é considerado conhecimento legítimo e quem tem o direito de enunciá-lo.

Entre os saberes desvalorizados estão as experiências populares, as formas comunitárias de aprender e os conhecimentos situados em contextos periféricos e subalternizados. Quando a escola classifica e hierarquiza conteúdos e desempenhos, acaba reforçando um modelo de avaliação tradicional, que valoriza apenas o conhecimento tido como oficial e ignora a riqueza das experiências.

Seguindo as premissas de Freire e Sacristán, a avaliação deve ser orientada para libertação e voltada ao reconhecimento da diversidade, rompendo com a lógica do controle e da padronização. Avaliar, nesse sentido, significa criar condições para que cada ser seja reconhecido em sua singularidade, que reconhece seus saberes prévios, ritmos e modos de aprender. Trata-se de uma abordagem dialógica e ética capaz de transformar o processo educativo em espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Que seja capaz de romper com a padronização, a exclusão, promovendo o desenvolvimento integral e o convívio respeitoso entre diferentes sujeitos/as e culturas.

Desse modo, uma avaliação formativa e humanizadora, atrelada às dimensões dialógicas, rompe com a padronização e a exclusão. Transforma-se em espaço de encontro e criação, um verdadeiro lugar de enunciação (Bhabha, 1998), no qual múltiplas vozes e experiências podem se expressar, confrontar e reinventar os sentidos do aprender e do ensinar dentro e fora da escola.

Luckesi (2001) enfatiza que avaliar é um ato amoroso e ético, que deve ajudar o aprendente a crescer, e não apenas classificá-lo. Nessa perspectiva, a avaliação assume um papel formativo, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. O currículo é o espaço-tempo em que se concretizam as intenções educativas, refletindo escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e com que finalidades. Sacristán (2000) destaca que o currículo não é neutro, pois expressa valores, visões de mundo e relações de poder. Um currículo comprometido com a diversidade e orientado por uma avaliação formativa promove uma escola mais democrática, inclusiva e reflexiva.

Pensar a avaliação como prática ética e dialógica significa deslocá-la de uma perspectiva técnica e classificatória para compreendê-la como um ato político e de compromisso com a formação humana. Recorrendo mais uma vez a Freire (1996, 2021), defende-se que avaliar é um exercício de escuta e de diálogo, um movimento de reconhecimento do/a outro/a em sua incompletude e potencialidade. Por isso, toda prática avaliativa deve estar comprometida com a libertação e com o respeito às singularidades. Por sua vez, Rangel (2011) contribui ao compreender a avaliação como um ato reflexivo, formativo e de construção de significados. Para a autora, o docente que avalia com sensibilidade ética não se limita a mensurar resultados, mas interpreta e média as aprendizagens, buscando compreender as razões, as trajetórias e as histórias que cada estudante carrega. Essa perspectiva rompe com a lógica da homogeneização e do controle, substituindo o julgamento pela reflexão. Assim, a avaliação humanizadora não é um fim, mas um processo de mediação e transformação, que valoriza as potencialidades e respeita os tempos e modos diversos de aprender. Nesse horizonte, avaliar torna-se um gesto político e pedagógico de reconhecimento da dignidade.

Pensar a avaliação como prática ética e dialógica implica compreender que avaliar é também aprender, um processo que

convoca professores e aprendentes à reflexão conjunta sobre o ensinar e o aprender. Nesse horizonte, a avaliação deixa de ser um instrumento de poder e passa a ser um gesto de cuidado e de esperança, um exercício de alteridade que afirma a Educação como prática de liberdade. Avaliar, assim, é reafirmar o compromisso com a emancipação dos/as sujeitos/as e com a construção de uma escola que se reconheça como espaço de escuta, diálogo e transformação social.

A avaliação em perspectiva formativa e humanizadora deve dialogar com os documentos oficiais para que tais princípios se materializem. O Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019), que parte dos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reforça o compromisso com o respeito às identidades, aos modos de vida e às culturas locais, propondo competências e habilidades orientadas para o desenvolvimento integral dos aprendentes. O DCT também reforça a importância da avaliação como parte do processo de aprendizagem, enfatizando o acompanhamento contínuo, o respeito aos ritmos, as experiências e as singularidades, priorizando o desenvolvimento integral.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos estudantes. (Resolução n.º 024/2019 Art. §1º, inciso V).

Embora o DCT se apresente comprometido com uma Educação plural e democrática, é preciso problematizar as contradições que emergem de sua filiação direta à BNCC. Como argumenta Macedo (2025), a BNCC é uma política que, embora discursivamente se coloque sob o signo da diversidade, acaba por esvaziar seu potencial crítico ao subordinar o currículo a um modelo padronizado de competências. Para a autora, trata-se de um texto que universaliza experiências e impõe uma lógica gerencialista e avaliativa, orientada por demandas de controle, mensuração e

performatividade. Assim, o discurso da diversidade se converte em retórica, uma vez que a diferença é reconhecida apenas na superfície, sem promover rupturas efetivas com as estruturas que produzem exclusão e desigualdade no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o DCT, ao alinhar-se à BNCC, reproduz parte dessa ambiguidade: ao mesmo tempo em que proclama a valorização das diferenças, também reforça um currículo prescrito, tecnicista e fortemente regulado por metas e indicadores. A avaliação, que deve ser compreendida como prática ética, dialógica e emancipatória, conforme defendido por Esteban (2009), corre o risco de se reduzir a um instrumento de verificação e controle.

Como adverte Sacristán (2000), essa tensão entre o currículo prescrito e o currículo real evidencia o distanciamento entre a intenção e a prática: o que se escreve nos documentos nem sempre se concretiza nas escolas. No caso do Estado do Tocantins, essa distância se manifesta na dificuldade de transformar o discurso da inclusão e da diversidade em orientação para práticas avaliativas efetivamente formativas e humanizadoras. Em outras palavras, a promessa de um currículo plural só se realizará quando o processo avaliativo for, de fato, construído em diálogo com os contextos locais, com as vozes dos professores e com as experiências dos aprendentes.

Nesse cenário que os aprendentes são constantemente submetidos a processos de avaliação externas, em teoria, os objetivos são identificar lacunas nas aprendizagens e servir como instrumento de diagnóstico e reorientação das práticas pedagógicas. No entanto, na prática escolar, essa intenção nem sempre se concretiza. Com frequência, as avaliações acabam assumindo um caráter meramente classificatório e punitivo, voltado para a mensuração de resultados e cumprimento de metas do que para a promoção real do desenvolvimento humano.

Dessa forma, a avaliação perde o sentido formativo que deveria ser um momento de reflexão, acompanhamento e

construção coletiva do conhecimento. Ou seja, a avaliação faz mais sentido para a escola do que para o aprendiz, contrariando o princípio da equidade que o próprio documento defende. Paraíso (2024) argumenta que as políticas curriculares precisam ser compreendidas como práticas de poder e de produção de subjetividades, ou seja, elas moldam modos de ser e de aprender. Assim, se a avaliação não for concebida como prática ética e dialógica corre o risco de transformar-se em instrumento de controle e homogeneização, enfraquecendo a potência criadora da diversidade presente nas escolas.

Superar essa contradição requer compreender o currículo como um campo de disputas simbólicas e a avaliação como um ato político e formativo. Michel Foucault (1977, 1995) contribui para essa reflexão ao mostrar que as práticas de avaliação constituem mecanismos de poder que disciplinam, classificam e normatizam as pessoas, definindo o que é considerado “normal” ou “desviante” e produzindo hierarquias entre estudantes. Assim, a avaliação escolar não é neutra: pode tanto reproduzir desigualdades, quanto abrir espaços de reconhecimento e valorização da diversidade, dependendo da intencionalidade ética e política que a orienta.

Ao acolher uma perspectiva formativa e humanizadora de avaliação, a escola se abre à diversidade e ao diálogo intercultural, ao reconhecimento das múltiplas formas de saber e de ser. Para reforçar essa compreensão, Paraíso (2024) propõe uma leitura pós-crítica do currículo e da avaliação, defendendo que a escola deve ser entendida como território de diferença e de invenção. Para a autora, as práticas pedagógicas e avaliativas podem tanto reproduzir mecanismos de exclusão, quanto abrir brechas para a criação, o diálogo e o reconhecimento da diversidade.

Complementando esse entendimento, Rangel (2011) destaca que a avaliação, quando realizada com sensibilidade ética, torna-se um gesto de mediação e transformação, reconhecendo trajetórias singulares e valorizando a diversidade de modos de aprender. Nesse

sentido, o desafio contemporâneo é articular currículo, diversidade, poder e avaliação em uma mesma trama ética e política, na qual o aprendizado se constrói no encontro com o diverso e na valorização das diferenças como potências formativas.

Refletir a avaliação da aprendizagem é pensar também o modo como são compreendidos o currículo e a diversidade humana na escola. Avaliar não é apenas medir resultados, mas compreender processos, reconhecer trajetórias e dialogar com as múltiplas formas de aprender e ser. Nesse horizonte, retomar a metáfora entre o controle e o encontro constitui-se como uma provocação e um convite à reflexão sobre o ato de avaliar, articulando as dimensões éticas, políticas e culturais que atravessam o cotidiano escolar. Por isso, discute-se a avaliação da aprendizagem como prática indissociável do currículo e da diversidade humana, evidenciando seu papel formativo e humanizador.

Pensar a avaliação entre o controle e o encontro implica reconhecer que cada ato avaliativo não é neutro, mas atravessado por escolhas, valores e relações de poder, como afirmam Freire (1996, 2021) e Esteban (2009). Avaliar, nesse sentido, é um gesto dialógico que ultrapassa a verificação de resultados: é compreender trajetórias singulares e construir significados compartilhados, promovendo a emancipação e a humanização do processo educativo.

A avaliação, quando pensada criticamente, pode tanto reproduzir desigualdades, quanto abrir espaços de reconhecimento e inclusão, atuando como dispositivo democrático. Nesse contexto, o “entre-lugar” proposto por Bhabha (1998) revela-se fundamental: é nele que se negociam sentidos, se reconhecem, se respeitam diferenças e se constroem novas possibilidades de aprendizagem. Situada entre o controle e o encontro constitui um caminho essencial para a construção de uma escola plural, crítica e inclusiva. Compreender avaliação, currículo e diversidade como dimensões indissociáveis da prática educativa, abre espaço para reflexões e

ações que transformam o ato de ensinar e aprender em processos éticos, dialógicos e libertadores, comprometidos com a dignidade humana e o potencial formativo de cada pessoa.

Dessa forma, avaliar, reconhecer e respeitar a diversidade, e planejar o currículo, são dimensões que precisam caminhar juntas para que a escola seja mais justa e verdadeiramente formadora. Avaliar na diversidade, em perspectiva formativa e humanizadora, é reconhecer a pluralidade, partindo do princípio de que não há um “ideal” ou um modo único de aprender. Cada sujeito constrói o conhecimento de maneira singular, influenciado por sua cultura, território, história e vivências.

Desafios e perspectivas contemporâneas da Educação

Os desafios evidentes na era da Comunicação e da Informação, demonstram que já não se admite sustentar práticas avaliativas cujo principal objetivo seja a seletividade e a exclusão, criando ou gerando rotulações. Em outros tempos a avaliação esteve à serviço de um modelo escolar que priorizava a classificação dos sujeitos. No cenário atual essa concepção vem se revelando incompatível com os avanços do conhecimento e as demandas de uma sociedade em constante transformação.

As ciências e os diversos campos do saber têm mostrado que os processos educativos precisam considerar a diversidade de trajetórias, ritmos e formas de aprender. Desloca-se de uma lógica homogeneizante e classificatória para outra que reconheça a singularidade de cada sujeito. A avaliação, nesse sentido, não pode se reduzir a uma fotografia estática. Os resultados da avaliação não podem servir a um mero mapa cartográfico dos desempenhos, deve ser compreendida como uma prática dinâmica, orientada pelo compromisso ético e pedagógico com o ato de aprender.

À luz das teorizações de Cipriano Luckesi (2008), sobre a natureza, os desdobramentos e os impactos da avaliação da aprendizagem na prática docente, propõe-se a interrogação

permanente sobre a avaliação como parte efetiva do currículo escolar. A escola é um espaço social privilegiado de construção de conhecimento. É o locus onde essas concepções se materializam, definindo trajetórias de sucesso ou fracasso. A intenção discursiva volta-se a articular um conjunto de considerações reflexivas que partem e se ancoram nos postulados do autor, valendo-se de suas concepções e contribuições para assim tecer novas perspectivas.

Dessa forma, ao tratar sobre a formação de professores, principais agentes mediadores dos processos avaliativos, em associação com outros agentes no contexto escolar, torna-se fundamental ampliar o debate em torno do papel da avaliação como instrumento de construção da aprendizagem. O que reforça que a avaliação precisa ser mais do que um mecanismo de aferição ou testagem, deve ser compreendida como um caminho para favorecer aprendizagens significativas, socialmente relevantes e coerentes com as demandas individuais e coletivas.

A responsabilidade docente, nesse processo, vai além de aplicar provas ou atribuir notas: consiste em interpretar sinais, acompanhar trajetórias, propor intervenções e criar condições para que cada aprendente possa avançar a partir de suas próprias possibilidades. Nesse horizonte, a avaliação deixa de ser vista como um fim em si mesmo, e passa a ocupar o lugar de mediação e acompanhamento, reverberando-se como prática que orienta, reorienta e dá sentido ao ato de ensinar e aprender.

Para Luckesi (2001), a avaliação se contrapõe a um filtro ou uma peneira, ou seja, metáfora ou alegoria que ilustra a função seletiva e excludente, ainda vigente em muitos contextos. Para o autor, o "ato rigoroso" não se confunde com a severidade punitiva dos métodos tradicionais, que frequentemente transformam a avaliação em um momento de tensão e julgamento final. Pelo contrário, está na consistência e no compromisso com que o professor deve conduzir o acompanhamento do aprendente, sujeito central do processo.

Portanto, trata-se de um rigor metodológico e ético, que converte a avaliação em uma base diagnóstica. Nessa perspectiva que o foco se desloca do atestado de fracasso para a identificação precisa dos obstáculos. É essa mudança de paradigma, da classificação para o diagnóstico, que reorienta a ação pedagógica para contribuir com a superação das dificuldades dos estudantes.

A aprendizagem é um processo complexo (Illeris, 2015) que envolve três dimensões fundamentais: o conteúdo, que se refere ao que é aprendido em termos de conhecimentos, habilidades e competências; a motivação, ligada às disposições emocionais, volitivas e sociais que impulsionam o sujeito a aprender; e a interação, que diz respeito às relações sociais e comunicativas que possibilitam e condicionam a construção do aprendizado.

Não há aprendizagem desvinculada desses três aspectos, sendo sempre resultado da articulação entre o sujeito que aprende, o ambiente social e cultural em que ele está inserido e as condições internas que mobilizam a apropriação do conhecimento. Assim, Illeris (2015) rompe com concepções reducionistas e enfatiza a natureza integral da aprendizagem, considerando tanto a dimensão cognitiva quanto os fatores emocionais e sociais que a atravessam.

Avaliar a aprendizagem não se reduz a um ato mecânico de medição ou atribuição de notas. O termo indica a ação de mensurar, mas também de apreender e compreender o que foi assimilado pelo estudante, considerando o que foi ensinado e trabalhado por meio das práticas pedagógicas implementadas. Avaliar, nesse sentido, significa investigar se o conhecimento e as competências propostas foram internalizados de maneira coerente com os objetivos e desígnios da prática de ensino em curso.

A avaliação é um ato pedagógico rigoroso, comprometido com a aprendizagem e com a promoção do desenvolvimento humano, e não um mecanismo de exclusão. Ao avaliar, o educador assume a responsabilidade de criar condições para que todos os

estudantes avancem em sua aprendizagem, rompendo com a lógica da reprovação e da exclusão (Luckesi, 2001).

O acolhimento no processo avaliativo desloca a ênfase da expectativa de resultados previamente determinados, para a observação do que de fato ocorre no processo de aprendizagem. Isso não significa que os objetivos pedagógicos deixem de ser importantes, mas que o ponto de partida deve ser a realidade concreta do aluno, com suas conquistas, dificuldades e singularidades. Nesse sentido, a avaliação não é mero julgamento do que falta, mas diagnóstico do que existe, servindo como ponto de apoio para orientar novas ações educativas.

É comum parte dos professores repetirem, ainda que de forma inconsciente, os padrões herdados historicamente em suas práticas avaliativas. Daí o primeiro ponto de atenção é a confusão entre avaliar e examinar. Frequentemente chamam de avaliação práticas que consistem em exames, instrumentos de classificação e julgamento que visam separar os alunos em aprovados e reprovados (Luckesi, 2002). Para ele, avaliar é um ato diagnóstico voltado para reorientar e apoiar o processo de aprendizagem, enquanto examinar é classificatório e excludente.

Tomar as notas como sinônimo de avaliação é equívoco recorrente. As notas não registram resultados das aprendizagens, não expressam o acompanhamento da aprendizagem. A nota é como uma foto, é um recorte da paisagem escolhida pelo fotógrafo, não tem nada da paisagem mesma. É apenas um ponto de vista. A avaliação real precisa ser contínua e processual, focada em diagnosticar avanços e dificuldades, e não apenas em documentar o desempenho do estudante. Contudo, a prática avaliativa escolar frequentemente opera no modo automático, reproduzindo heranças históricas de exames e classificação. Romper com essas representações sociais exige consciência crítica e a adoção de práticas de avaliação diagnóstica e inclusiva, voltadas para o aprendizado efetivo do sujeito aprendente.

Ainda seguindo as pegadas de Cipriano Lukesi (2002) entende-se que a avaliação da aprendizagem só pode ser compreendida, de maneira plena, se for praticada com base no acolhimento e não em um ideário de filtragem e separatividade. Avaliar não é apenas aplicar instrumentos ou atribuir notas, mas um ato educativo que se inicia pelo diagnóstico como bússola orientadora. Com isso, para diagnosticar é preciso observar e compreender a realidade do aluno, coletando dados relevantes que mostrem o estado e os níveis de sua aprendizagem.

O professor precisa alinhar sua prática avaliativa a uma teoria da Educação que dê sentido ao processo. Os instrumentos ou recursos avaliativos não podem ser arbitrários ou genéricos, devem ser adequados ao tipo de habilidade que se deseja avaliar (informação, análise, síntese, aplicação). Um bom instrumento deve permitir que o aprendente compreenda claramente o que é solicitado e, ao mesmo tempo, servir como reforço de aprendizagem.

Para tanto, Luckesi (2008) alerta que instrumentos inadequados podem distorcer completamente a realidade. Provas mal elaboradas, com enunciados confusos ou que não correspondem ao que foi trabalhado, podem gerar resultados injustos. Nesses casos, o problema não está no desempenho do aluno, mas no defeito ou na baixa eficiência do instrumento. Assim, o docente corre o risco de qualificar erroneamente o estudante como incompetente, quando, na verdade, houve falha no processo avaliativo.

Quando, em vez de serem usados como meios de coleta de dados, são transformados em parte do mecanismo de controle disciplinar, punição ou ameaça, os resultados da avaliação perdem sua função formativa e assumem um caráter autoritário. Os resultados obtidos precisam ser comparados a um padrão de qualificação, definido previamente no planejamento de ensino e sustentado por uma teoria pedagógica. A simples coleta de dados

não basta: é preciso dar sentido a eles. O padrão adotado dirá se a aprendizagem está satisfatória ou se há necessidade de intervenção. Tal processo demonstra claramente que avaliação e teoria pedagógica são inseparáveis, ou seja, indissociáveis, reforçando a importância da formação continuada dos professores.

Romper com uma visão tradicionalista e tecnicista da avaliação da aprendizagem é um processo que exige intencionalidade, coerência e postura ética. Avaliação não pode ser reduzida a instrumentos mal elaborados, ou ao uso de notas como sinônimo de aprendizagem. Avaliar é acolher, diagnosticar e orientar. Quando bem fundamentada, em uma teoria pedagógica sólida e sustentada por um planejamento consciente, a avaliação deixa de ser um mecanismo de exclusão e se transforma em um caminho de inclusão e promoção do desenvolvimento integral do educando.

Segundo Foucault (1977), esse tipo de verificação não é apenas técnica, mas política: "o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza" (p. 176). Em outras palavras, a avaliação não apenas mede, mas classifica, disciplina e normatiza os corpos e as condutas, funcionando como ferramenta de poder. É notório como as reflexões de Luckesi (2008) e Foucault (1977) se encontram, um ao condenar as práticas de avaliação como forma de punir e dominar, o outro ao se opor aos processos de avaliação que tentam moldar as subjetividades. Ambos compartilham a preocupação com a formação dos sujeitos: Foucault denuncia a produção de "corpos dóceis"; Luckesi defende a formação de sujeitos autônomos, críticos e livres.

A lógica seletiva que criou um imaginário no qual a avaliação é percebida como instrumento de triagem, mantendo nas instituições apenas os que aprendem nos moldes esperados, ao passo que exclui aqueles que não alcançam os objetivos definidos. "Avaliar é um ato político, e como tal, nunca é neutro; serve a determinados interesses. Quando avalio para classificar e excluir,

estou à serviço da manutenção da ordem vigente” (Luckesi, 2008, p. 33).

Esse modelo classificatório consolidou-se a partir do século XVI na Educação escolar ocidental e chegando até o século XXI. Essa perspectiva evidencia que historicamente a avaliação esteve intimamente ligada à manutenção de padrões sociais. Porém, sabe-se que, mais que registrar acertos ou erros, a avaliação da aprendizagem deve implicar a análise dos processos pelos quais o estudante se apropria do saber. É necessário compreender se houve efetiva construção de significados, se as estratégias pedagógicas adotadas foram capazes de engajar o aluno, e se os objetivos educacionais foram alcançados de forma integrada com as necessidades individuais e coletivas.

Considerações finais

As reflexões apresentadas convidam a repensar a avaliação da aprendizagem segundo um princípio muitas vezes esquecido: o acolhimento, e principalmente a intencionalidade formativa e humanizadora da avaliação. O processo de avaliar não pode ser entendido apenas como uma técnica de mensuração de desempenhos, mas como uma postura ética diante do educando.

Sendo a Educação, sobretudo no âmbito institucionalizado da escola, uma construção humana que reflete concepções, percepções e perspectivas próprias de cada período histórico, é possível afirmar que a temática da avaliação da aprendizagem se apresenta como um campo de elevada complexidade.

Ao iluminar esse debate, aponta-se para uma inflexão paradigmática: avaliar não deve significar classificar ou segregar, mas diagnosticar, acolher e orientar. Ao acolher, o professor reconhece o aprendente em sua condição integral de ser humano, e não apenas como alguém que deve responder a conteúdos fragmentados. Essa perspectiva abre espaço para um vínculo pedagógico mais humano, no qual a avaliação se torna

oportunidade de diálogo, escuta e compreensão dos caminhos percorridos na aprendizagem.

Em um cenário marcado pela diversidade cultural, pelas múltiplas formas de aprender e pela velocidade das transformações sociais, torna-se imprescindível assumir uma concepção de avaliação democrática, humanizadora e orientada ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Reafirma-se que a avaliação, quando praticada de forma consciente e ética, constitui não apenas um instrumento pedagógico, mas um verdadeiro compromisso com o direito de todos à aprendizagem.

Avaliar é, em última instância, um compromisso ético-político do educador com a aprendizagem e a formação integral do sujeito, constituindo-se em um eixo estratégico para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e socialmente relevante.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **O ensaio como forma**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas**. São Paulo: Cortez, 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Eleonora de Magalhães; JÚNIOR, Marcelo Alves dos Santos; FAGUNDES, Vanessa Oliveira; MASSARANI, Luisa. Esfera pública digital e atores sociais que pautaram as discussões sobre

vacinas no Instagram e Facebook no Brasil durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021). **Revista Observatório**, v. 17, n. 3, 2023.

CORDEIRO, Juliana Dias Rovari; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; MANGABEIRA, Elliz Celestrini; SILVA, Juliana Cintia Lima e; LIMA, Aline Guarani Ignacio. Desinformação na cultura digital: reflexões a partir da Democracia Cognitiva e do Diálogo de Saberes. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 1-22, 2020.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: Vozes.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Izabel R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

Terra, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed.. Petrópolis: Vozes, 1996.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2001.

MACEDO, Elizabeth Fernandes et al. Ressignificações da bncc nos múltiplos espaço-tempos de tradução. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 3, 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

RANGEL, Mary. **Diversidade, diferença e multiculturalismo**. Niterói: Intertexto, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALIDO, Maria do Carmo Henríquez. Nomes e adjetivos sufixados em-(t) ári (o),-(t) ári (o/a) no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), com especial referência à linguagem jurídica.**Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 66, p. 9-47, 2024.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica**. Ensaio, 2011.

SILVA, Leonardo Bezerra da; SOUSA, Antonia de Abreu. Diversidade e Formação Humana Integral: uma relação convergente. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e7111326442-e7111326442, 2022.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2019.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: 1998.

ZABALA, Antoni. A avaliação. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 195-221.

ENSINO EM SAÚDE EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Clay Marinângelo Miranda Rios

Matheus Nascimento Santos

Jayana Milhomem de Souza

Jhones Batista Neves Araújo

Jessica Oliveira dos Reis Fontoura Feitoza

Ayllin Nonato Nunes

Pedro Henrique Essado Maya

Duas questões orientadoras para a leitura do capítulo:

1. Como pensar a formação em saúde, e a própria docência universitária, sem reduzir o sujeito a técnicas, protocolos e desempenhos, quando o cuidado exige escuta, vínculo, sensibilidade e responsabilidade ética?
2. Que tipo de sociedade é construída quando se articulam ensino, saúde e cuidado como dimensões de um mesmo projeto formativo comprometido com a vida, a dignidade humana e a justiça social?

Enquanto isso, na sala de espera da psiquiatria

- Sou louco, sabia?

Disse o homem da cadeira azul, com a serenidade de quem já assinou as próprias ruínas. O outro, de pé, com um celular numa mão e outro no bolso, nem levantou os olhos.

- Moço, eu até queria conversar, mas estou sem tempo.
- Sem tempo pra conversar?
- Sem tempo pra tudo. Conversar, pra almoço, pra dormir, ...menos pra trabalhar.

O homem da cadeira azul sorriu, como quem reconhece um colega de ofício.

- Então você já tem um diagnóstico.
- Não exagera. Eu trabalho e muito, sabia?
- Eu também trabalhava. Até o dia em que minha cabeça pediu licença.
- Não posso me dar a esse luxo.
- Ninguém pode. A loucura não é luxo é o boleto vencido da alma.

O homem de pé suspirou, apertando o celular como se dela saísse salvação.

- Eu só preciso aguentar mais uma semana.
- Quem vive dizendo "só mais essa semana" já está vivendo o mês que vem....
- É o preço da responsabilidade, meu amigo! Se você soubesse quanta gente precisa de mim....
- Você precisa de você também.
- Que conversa de doido é essa, rapaz? Eu preciso é de sossego pra fazer meu trabalho em paz.

O homem de pé, demonstrando irritado, finalmente guardou o celular e olhou para o homem da cadeira azul com quem reprovava cada palavra que lhe fora dirigido. Sem parar de olhar para o "louco".

Houve um breve silêncio, desses que chegam antes de alguma verdade inconveniente.

- E você que disse que é doido, faz o que com a sua doideira? Perguntou o apressado em tom de deboche.
- Faço tratamento. Durmo quando consigo. Tomo remédio. Tento organizar os cacos que ainda restam. Aprendi a desconfiar desse mundo que acha saudável quem mal consegue respirar entre uma meta e outra. Eu que sempre fui o primeiro a bater a meta todos os meses, agora não tenho amigos para um *happy hour*, ninguém mais me ouve. Afinal, quem que vai ouvir um doido, né.

- Mas eu funciono.

- Relógio também funciona e nem por isso sente a hora passar. O homem de pé riu, pela primeira vez no dia. Não foi uma gargalhada; foi só uma rachadura no canto da boca.

- Você fala como se estivesse melhor do que eu.

- Não sei, só parei de confundir sobrevivência com sucesso.

Do corredor veio uma voz chamando o próximo. O homem da cadeira azul levantou devagar e foi confessar sua doideira. Na saída ele perguntou:

- Vai entrar, né?

O apressado olhou o relógio, depois ao celular e suspirou.

- Acho que sim.

- Ótimo! É melhor ir antes que fique louco também... Cuidado, tem gente que agenda a própria loucura para depois da reunião.

Disse o “louco” enquanto abria a porta do consultório para o apressado entrar.

Introdução

A interface entre ensino e saúde configura-se como um campo estratégico para a produção do cuidado, a promoção da autonomia dos sujeitos e a qualificação das práticas educativas em distintos contextos formativos. Tal articulação entre ensino e saúde, envolve a base como promoção da saúde no ambiente escolar e manifestando-se de maneira transversal, abrangendo desde a atenção à saúde mental de estudantes universitários, passando por iniciativas de educação em saúde voltada às pessoas idosas e pela própria organização da docência nos cursos da área da saúde.

Desse modo, delineia-se um panorama plural e interdependente, no qual diferentes abordagens se complementam e evidenciam a potência dessa interface na construção de práticas formativas mais integradas, sensíveis e comprometidas com as necessidades sociais.

Esta temática, ensino e saúde, configura-se como dimensões mutuamente constitutivas, reconhecendo que os processos de aprender e ensinar interferem diretamente no bem-estar, na subjetividade, na autonomia e na qualidade de vida dos sujeitos, ao mesmo tempo em que as condições de saúde impactam nos modos de participação, permanência e desenvolvimento dos espaços educativos

Ao abordarmos os contextos de bem-estar influenciados pelos processos de aprender e ensinar, a saúde mental tem sido um tema amplamente discutido na contemporaneidade. Todavia, em alguns circuitos como da universidade, apesar dos esforços, esse tema tem avançado pouco naquilo que tange a ações concretas voltadas à promoção do autocuidado e do bem-estar no cenário brasileiro. Pesquisas evidenciaram que os estudantes de ensino superior apresentam grande propensão a desenvolver sintomas psicopatológicos em virtude das mudanças comumente associadas ao ingresso nessa etapa de formação (Mota; Pimentel; Mota, 2023).

Educação em saúde tem sido definida pelo Ministério da Saúde como um processo educativo capaz de engendrar na população a edificação de saberes em saúde (BRASIL, 2006). Além disso, caracteriza-se também por um conjunto de práticas que contribui na construção da autonomia dos sujeitos na direção do autocuidado com o intuito de atingir atenção à saúde de acordo com suas necessidades (Falkenberg *et al.*, 2014).

Sob uma perspectiva técnico-conceitual orientada por princípios humanizadores a área de interação entre ensino e saúde pode ser compreendida como um espaço relacional de produção de cuidado no qual saberes, práticas e experiências se entrelaçam na construção de processos educativos mais significativos, esse entendimento dialoga com abordagens contemporâneas que valorizam a integralidade do sujeito, reconhecendo estudantes e educadores como sujeitos históricos, atravessados por dimensões emocionais, sociais e culturais que influenciam seus modos de aprender, ensinar e cuidar.

Desse modo, a qualificação das práticas educativas passa pela incorporação de estratégias pedagógicas sensíveis ao contexto de vida dos sujeitos, pelo fortalecimento de vínculos e pela escuta ativa, elementos que favorecem ambientes mais acolhedores e promotores de saúde, articulando entre ensino e saúde, ancorada em bases técnico-científicas e ético-políticas; contribui para a consolidação de práticas formativas comprometidas com a transmissão de conhecimentos e com o desenvolvimento humano em sua plenitude, integrando cuidado, autonomia e participação social de forma contínua e contextualizada.

O ensino e a saúde, quando compreendidos em perspectiva interdisciplinar, constituem campos indissociáveis para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. Essa articulação permite superar modelos fragmentados de aprendizagem e cuidado, denominados educação com metodologia tradicional, favorecendo a integração entre saberes pedagógicos,

científicos, sociais, culturais e humanísticos. No contexto formativo, especialmente nas áreas da saúde, a interdisciplinaridade amplia a compreensão dos fenômenos humanos, reconhecendo que o processo saúde-doença não se limita a aspectos biológicos, mas envolve dimensões emocionais, sociais, econômicas, familiares, culturais e institucionais. Nessa direção, a formação em saúde deve ser compreendida como processo que integra ensino, atenção, gestão e participação social, de modo a aproximar a prática educativa das necessidades concretas dos sujeitos e dos serviços de saúde, sendo eixos indissociáveis da Educação Permanente em Saúde (EPS) no Brasil (Gomes Junior *et al.*, 2024).

Assim, pensar o ensino e a saúde de forma integrada implica valorizar práticas educativas dialógicas, colaborativas e contextualizadas, capazes de promover a aquisição de conhecimentos técnicos, o desenvolvimento de competências éticas, comunicacionais, reflexivas e interprofissionais necessárias à atuação profissional e à transformação da realidade social (Lima *et al.*, 2018). A partir dessa compreensão, o presente capítulo vem com o objetivo de construir uma reflexão integrada sobre o lugar do ensino na promoção da saúde e, reciprocamente, sobre a centralidade da saúde para uma educação comprometida com a formação humana integral.

O sofrimento psicossocial no contexto universitário

A partir dessa compreensão ampliada, torna-se necessário aprofundar um dos eixos mais sensíveis dessa interface: a saúde mental no contexto educacional. A saúde mental aparece como um eixo central para pensar a relação entre ensino e saúde, sendo definida como uma condição dinâmica de equilíbrio psíquico, emocional, cognitivo, comportamental e social, que permite ao indivíduo reconhecer suas capacidades, lidar com conflitos internos e demandas externas, estabelecer relações interpessoais satisfatórias, exercer autonomia e participar de modo funcional da

vida acadêmica, laboral e comunitária. A compreensão da saúde mental apenas como ausência de transtornos psiquiátricos mostra-se insuficiente, pois envolve um contexto mais amplo (Sadock; Sadock; Ruiz, 2015).

Assim, a incorporação de práticas intersetoriais, baseadas em evidências e sustentadas por políticas públicas, contribui para a construção de ecossistemas educacionais mais responsivos, capazes de integrar promoção, prevenção e cuidado em saúde mental de forma contínua e estruturada, superando abordagens fragmentadas e pontuais (Brasil, 2024).

O tema obteve posição de destaque social nos últimos anos, inclusive está incluído na agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's), no objetivo 3 - Saúde e Bem-estar. Os ODS's são um conjunto de objetivos e metas propugnadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) com intuito de promover o desenvolvimento sustentável. Vinculados à agenda de 2030 cuja finalidade é estimular o desenvolvimento sustentável no mundo todo até 2030. Esse fato demarca a relevância da promoção de saúde mental no cenário global contemporâneo (Martins *et al.*, 2024).

No contexto universitário é descrito como um espaço atravessado por sobrecarga acadêmica, exigências adaptativas e sofrimento psicossocial, especialmente entre estudantes em início de curso. Nesse cenário, a educação em saúde é defendida como estratégia capaz de fortalecer o autocuidado, ampliar repertórios de autogestão e promover o bem-estar, sobretudo quando articulada às intervenções psicologicamente fundamentadas.

Um relatório recente de 2022 produzido pela Organização Mundial da Saúde - OMS e a Organização Panamericana de Saúde - OPAS destacou que em "2019, cerca de 970 milhões de pessoas em todo o mundo tinham um transtorno mental, 82% delas em países de baixa e média renda". Este mesmo relatório destacou que a prevalência de transtornos mentais na população mundial é igual a 13%, dos quais 52,4% são mulheres e 47,6% homens, vale destacar

que destes números 31% referem-se a transtornos de ansiedade e 28,9% de transtorno depressivo (OPAS /OMS, 2022).

Cabe destacar que a educação em saúde tem sido utilizada como importante ferramenta dentro dos mais variados circuitos da saúde. Na atenção primária à saúde (APS), porta de entrada para os serviços de saúde pública, o letramento em saúde tem sido utilizado para promover práticas de autonomia e estimular o autocuidado tanto individual quanto o coletivo (Barreto et al., 2019). Em outras palavras, educação em saúde é uma importante ferramenta e elo entre o saber acadêmico e a sociedade em geral. É com vistas nisso que observamos o potencial dessa ferramenta na promoção de práticas de autocuidado e bem-estar voltada para a saúde mental no contexto da universidade.

A literatura já reconhece o ingresso na universidade como fenômeno estressor para o sujeito, isso acontece porque essa fase é acompanhada pela necessidade abrupta de desenvolvimento de novas competências, em especial a habilidade de lidar com a sobrecarga de atividades (Mota; Pimentel; Mota, 2023). Além disso, Hainoski e Trevisan, (2024) destacam que as mudanças de hábitos no cotidiano atrelada a alta demanda de compromissos e exigências é responsável por impacto negativo na saúde dos estudantes, tanto física quanto mental.

Entre seus inúmeros trabalhos, o historiador francês Michel Foucault, também versa sobre o processo de adestramento que visa a homogeneização dos sujeitos no ambiente acadêmico, o qual contém em si o potencial de produzir grande sofrimento psíquico nos jovens universitários. A sobrecarga de atividades é lida aqui como uma tentativa de docilizar os sujeitos entendendo os seus corpos, assim como Foucault apresentou, como um espaço de poder (Trindade, 2014).

Essa discussão se amplia quando a escola é apresentada como ambiente privilegiado para promoção da saúde mental de crianças e adolescentes, portanto, argumentam que o processo

educativo não pode ser reduzido ao domínio cognitivo, pois aprender envolve também dimensões emocionais, sociais e relacionais. Nessa perspectiva, a presença da Psicologia Escolar e de políticas públicas voltadas ao cuidado psicossocial reforça a necessidade de práticas educativas mais humanizadas, preventivas e integradas.

Em ambos os casos, a saúde mental deixa de ser tratada como questão periférica e passa a ser entendida como elemento estruturante da vida escolar e universitária. Essa perspectiva desloca o foco das respostas exclusivamente reativas para ações sistemáticas de promoção da saúde, prevenção de sofrimento e fortalecimento de vínculos institucionais (Barros; Peixoto, 2022).

Os caminhos para a autonomia

Outro aspecto fortemente presente nos materiais é a compreensão da educação em saúde como prática dialógica, crítica e emancipatória, desenvolvido a partir da experiência na Universidade da Maturidade (UMA). Iniciativas educativas voltadas à saúde são apresentadas como possibilidade concreta de enfrentamento da obesidade na velhice, não por meio de prescrições verticalizadas, mas por estratégias centradas na escuta, na valorização da experiência e na construção coletiva do cuidado.

Ao retomar, Freire (1996) compreende que não se trata de “ensinar” o idoso a cuidar-se, mas de criar condições para que ele reflita criticamente sobre suas práticas e encontre meios viáveis de transformá-las (Chiarella et al., 2015a). É nessa abordagem que a Universidade da Maturidade constitui um terreno singular. Mais do que uma instituição de formação, este é um espaço de convivência, pertencimento e ressignificação de trajetórias, conforme aponta Silva Neto (2023).

A proposta pedagógica da UMA, baseada no diálogo, na valorização da experiência e na construção coletiva do saber, favorece um ambiente onde a educação em saúde pode se

desenvolver de forma crítica, afetiva e humanizada. Nesse contexto, a intervenção educativa voltada à obesidade não se reduz a um conjunto de orientações nutricionais, mas torna-se um processo de autocuidado compartilhado.

A metodologia proposta para esta investigação se apoia nesse entendimento. As oficinas dialógicas, a avaliação antropométrica e a coleta de percepções por meio de entrevistas não se configuram apenas como etapas metodológicas, mas como momentos de escuta sensível, de expressão de vivências e de reconstrução de significados.

A análise qualitativa das falas, fundamentada em (Valle; Ferreira, 2025), permitirá compreender o que os idosos sabem sobre obesidade, interpretando esse conhecimento, como significam o cuidado e quais barreiras e possibilidades emergem de suas narrativas.

Da mesma forma, a triangulação entre dados quantitativos e qualitativos possibilitará uma compreensão mais realista e humana do fenômeno. A intenção não é mapear indicadores nutricionais, mas relacioná-los às experiências de vida, às práticas de autocuidado, às percepções corporais e às trajetórias de saúde dos participantes da UMA.

Trata-se de integrar ciência e sensibilidade, dados e histórias, para construir uma intervenção educativa que seja efetiva porque é situada, coerente e respeitosa. Ao fazer da educação o eixo central do enfrentamento da obesidade na terceira idade, este estudo reafirma o papel social da universidade pública como promotora de saúde e cidadania. Mais do que produzir conhecimento, a pesquisa busca produzir autonomia, mais do que identificar um problema, visa fortalecer sujeitos.

Essa formulação se aproxima da tradição freiriana, segundo a qual ensinar em saúde não corresponde a transferir informações prontas, mas a criar condições para que os sujeitos reflitam criticamente sobre sua própria realidade. Assim, as oficinas

dialógicas, as entrevistas e o acompanhamento diário se tornam ferramentas vivas de aprendizado; elas fortalecem a autonomia, criam laços de pertencimento e ajudam a reescrever histórias de vida (Chiarella *et al.*, 2015b).

As intervenções educativas no campo da saúde, concebidas como prática dialógica, crítica e emancipatória, configuram-se como um dispositivo central para a promoção da autonomia dos sujeitos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades e cronicidades, como a obesidade na velhice e o sofrimento psíquico em ambientes educativos.

Ao deslocar-se de um modelo prescritivo e verticalizado para propostas que valorizam a escuta qualificada, a experiência de vida e a construção coletiva do cuidado, tais ações educativas passam a operar como processos de coautoria do próprio cuidado em saúde, nos quais oficinas dialógicas, atividades de grupo e momentos sistemáticos de acompanhamento deixam de ser meras estratégias metodológicas e assumem o estatuto de dispositivos pedagógicos que produzem pertencimento, ampliam a consciência crítica sobre o corpo, o território e as relações, e favorecem a ressignificação das trajetórias de adoecimento e de aprendizagem (Vieira, 2002).

Nessa perspectiva, as práticas educativas em saúde, ancoradas no referencial freireano e articuladas às ações de promoção da saúde mental nos contextos escolar e universitário, constituem-se como mediação entre o saber técnico e a experiência vivida, potencializando a capacidade dos sujeitos de reconhecer suas necessidades, problematizar seus contextos e mobilizar recursos individuais e coletivos para a construção de projetos de vida mais saudáveis e socialmente situados.

Docência na saúde e formação integral

A relação entre ensino e saúde também se expressa na reflexão sobre a docência universitária nos cursos da área da saúde, a formação em saúde é descrita como um processo que não pode se

limitar à transmissão de conteúdos ou ao treino técnico. A autora sustenta que ensinar futuros profissionais da saúde exige considerar simultaneamente aprendizagem significativa, desenvolvimento subjetivo e avaliação formativa.

Essa abordagem aponta para uma mudança importante no papel do docente, em vez de atuar apenas como transmissor de informações, o professor passa a organizar cenários de aprendizagem, acompanhar percursos, interpretar erros como parte do processo formativo e favorecer a construção gradual da autonomia profissional. No campo da saúde, onde teoria, técnica, sensibilidade e tomada de decisão se entrelaçam, essa perspectiva torna-se especialmente relevante (Farias, 2022).

Ao enfatizar a avaliação como processo regulador e integrador, o texto reafirma que formar profissionais da saúde é também formar sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e reconhecer a complexidade humana presente em cada situação de cuidado. Dessa forma, o ensino em saúde aparece como prática profundamente ética, relacional e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes (Zabala, 2021).

A docência em saúde requer um reposicionamento técnico do professor, que deixa de atuar como mero transmissor de conteúdo para operar como mediador de processos formativos complexos. Nessa lógica, o ensino se organiza a partir de experiências planejadas que articulam conhecimento científico, prática clínica, avaliação formativa e desenvolvimento subjetivo, garantindo condições para que o estudante refine seu raciocínio, qualifique suas decisões e assume progressivamente, responsabilidade sobre a própria prática profissional.

Intervenções em saúde mental na educação superior

Há uma convergência em torno da crítica a modelos educativos reducionistas, baseados apenas na transmissão de conteúdo, na disciplinarização dos corpos e em avaliações centradas

no produto final. Em contraposição, afirma-se a necessidade de um ensino que reconheça o sujeito em sua complexidade e integralidade, valorizando a escuta qualificada, a mediação das relações, a reflexão crítica e a construção compartilhada do conhecimento (Devantier; Roso, 2025).

Na perspectiva construtivista, a aprendizagem resulta da interação entre aspectos individuais, experiências prévias, cultura e contexto social, configurando-se como um processo ativo de construção e troca de saberes, reforça Paulo Freire, ao destacar que ambos reconhecem que o sujeito não aprende a partir do vazio (de uma tábua rasa), mas de experiências, consciência e conhecimentos previamente constituídos. Embora Freire tenha direcionado sua pedagogia sobretudo à alfabetização popular e o Encontro de Saberes esteja inserido na universidade, as duas abordagens convergem ao defender uma educação dialógica, inclusiva e democrática, baseada na valorização de diferentes formas de conhecimento e na aprendizagem construída coletivamente (Freire, 1987).

Nesse horizonte, ganha centralidade a autonomia como finalidade comum entre ensino e saúde, uma vez que o cuidado passa a ser compreendido como a capacidade de ler a própria realidade, participar ativamente do processo formativo e construir estratégias de enfrentamento e bem-estar em diferentes contextos, universidade, escola, clínica ou iniciativas voltadas à população idosa (Silva Neto; Osório; Brito, 2023).

Articulada a essa defesa da autonomia, emerge ainda a exigência de que o processo educativo se organize a partir das singularidades dos territórios e dos sujeitos, reconhecendo que realidades como da Amazônia Legal, as experiências escolares, o envelhecimento e a docência universitária em saúde configuram cenários específicos que demandam ações sensíveis às condições concretas de vida, aprendizagem e cuidado. Diversos estudos, apresentam dados acerca da efetividade de práticas educativas em

saúde na promoção do autocuidado e bem-estar social. Um exemplo é a execução de uma oficina de vivências acadêmicas, ação que consistiu em uma intervenção psicológica breve, com exatamente oito encontros, esta foi pautada na perspectiva analítico-comportamental com intuito de pensar com os participantes estratégias para o enfrentamento dos estressores inseridos no contexto acadêmico. Observou-se redução significativa nos sintomas de transtornos mentais comuns, além da melhora considerável das variáveis inseridas nos instrumentos de Escala de Bem-estar (Pinto; Santana; Ramos, 2023).

Outro estudo, ao utilizar técnicas como meditação em uma população de estudantes de medicina, fundamentado no protocolo de Kabat-Zinn, mostrou-se como estratégias eficazes para o desenvolvimento de habilidades de gerenciamento do estresse e, por conseguinte, para a melhoria da saúde mental, destaca-se que esta ação pode ser realizada em grupo (Silveira *et al.*, 2021).

Enfatiza também o trabalho de (Ribeiro et al., 2020), que teve como população estudantes do curso de Enfermagem, evidenciou como o período de formação universitária é marcado por intensas mudanças, alta demanda acadêmica e acúmulo de responsabilidades pessoais, fatores que impactam negativamente na qualidade de vida e favorecem o surgimento de estressores crônicos. As autoras identificaram que facetas insatisfatórias da qualidade de vida, sobretudo relacionadas ao ambiente, tempo disponível, sono e recursos financeiros, podem desencadear emoções como ansiedade, desesperança e irritabilidade, comprometendo o bem-estar e o rendimento acadêmico. O estudo, que possui suas limitações, também reforça a necessidade de estratégias institucionais de promoção de saúde, sinalizando que intervenções educativas sistemáticas podem funcionar como respostas efetivas às demandas psicossociais que atravessam a identidade dos estudantes.

Os modelos educacionais voltados à educação superior devem ultrapassar práticas tradicionais centradas exclusivamente na

transmissão de conteúdos, assumindo uma perspectiva formativa integral, dialógica e sensível às necessidades dos sujeitos. A articulação entre ensino e saúde mental, evidencia que o estudante não pode ser compreendido apenas como receptor de informações, mas como sujeito histórico, social e emocional, atravessado por experiências prévias, condições institucionais, demandas acadêmicas e contextos socioculturais específicos.

Nesse sentido, propostas fundamentadas na pedagogia crítica, no construtivismo e na valorização de diferentes saberes contribuem para a construção de ambientes universitários mais inclusivos, democráticos e promotores de autonomia. Além disso, as intervenções em saúde mental no ensino superior, especialmente aquelas baseadas em escuta qualificada, apoio psicossocial, oficinas de vivências acadêmicas e estratégias de enfrentamento dos estressores universitários, demonstram potencial para reduzir sintomas de sofrimento psíquico e favorecer o bem-estar psicológico dos estudantes.

Assim, pensar na saúde mental da educação superior implica reconhecer que o cuidado deve estar integrado ao processo formativo, orientando práticas pedagógicas e institucionais comprometidas com a permanência, o desenvolvimento integral e a qualidade de vida no ambiente acadêmico.

Considerações finais

Podemos enfatizar a síntese conceitual construída ao longo dos eixos temáticos, destacando o caráter estratégico da interface entre ensino e saúde. Em primeiro lugar, evidencia-se que a saúde mental, a educação em saúde como prática de autonomia e a docência na área da saúde convergem para uma compreensão ampliada do processo educativo, entendido simultaneamente como produção de conhecimento e produção de cuidado; nessa direção, o ensino deixa de ser reduzido à transmissão de conteúdos e à avaliação do produto final e passa a ser concebido como processo

relacional, intersetorial e contextualizado, no qual escuta, vínculo, reflexão crítica e coautoria ocupam posição central.

Em segundo lugar, o capítulo demonstra que a educação em saúde, quando orientada por perspectivas dialógicas e emancipadoras, potencializa a autonomia dos sujeitos em diferentes ciclos de vida e contextos institucionais, articulando saber técnico-científico e experiências vividas, expressando tanto nas ações voltadas à promoção da saúde mental em escolas e universidades quanto nas estratégias do enfrentamento das condições crônicas, como a obesidade na velhice, evidenciando que práticas educativas bem estruturadas podem funcionar como tecnologias de cuidado capazes de tensionar desigualdades, ressignificar trajetórias e fortalecer redes de apoio.

Por fim, as análises sobre a docência em saúde e sobre as singularidades dos territórios indicam que uma proposta formativa alinhada às demandas contemporâneas precisa articular avaliação pedagógica, aprendizagem significativa, desenvolvimento subjetivo e sensibilidade às condições concretas de vida. Assim, o ensino em saúde consolida-se como uma prática ético-política comprometida com a dignidade humana, ao promover a formação de profissionais e estudantes capazes de reconhecer a complexidade dos contextos em que atuam, sustentar decisões responsáveis e participar ativamente dos processos de transformação social. Nesse horizonte, ensino e saúde aparecem como campos de conhecimento que dialogam como dimensões indissociáveis de um mesmo projeto de sociedade, orientado pela defesa da vida, da autonomia e da justiça social.

Referências

BARRETO, A. C. O.; REBOUÇAS, C. B. D. A.; AGUIAR, M. I. F. D.; BARBOSA, R. B.; ROCHA, S. R.; CORDEIRO, L. M.; MELO, K. M. D.; FREITAS, R. W. J. F. D. Perception of the Primary Care multiprofessional team on health education. **Revista Brasileira de**

Enfermagem, [S. l.], v. 72, n. suppl 1, p. 266–273, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0702>.

BARROS, R. N. D.; PEIXOTO, A. D. L. A. Integração ao ensino superior e saúde mental: um estudo em uma universidade pública federal brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S. l.], v. 27, n. 3, p. 609–631, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000300012>.

BRASIL. Base Legislação da Presidência da República - Lei no 14.819 de 16 de janeiro de 2024. 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14819&ano=2024&ato=da8QTQE1ENZpWT574>. Acesso em: 5 jun. 2026.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. D. C.; MARQUES, M. C. D. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 418–425, set. 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014>.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. D. C.; MARQUES, M. C. D. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 418–425, set. 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014>.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000300418&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

DEVANTIER, V. D. R. L.; ROSO, C. C. A CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCADOR: UMA ANÁLISE SOB A ÓPTICA DOS PRESSUPOSTOS FREIRE-CTS. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), [S. l.], v. 27, p. e56962, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1983-2117-56962>.

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. D. P. L.; MORAES, E. P. D.; SOUZA, E. M. D. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 847–852, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>.

FARIAS, G. B. D. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 58–76, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/39999>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11o. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. (17a). Disponível em: https://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf.

GOMES JUNIOR, F. D. S.; TAKENAMI, I.; CECON, R. S.; SILVA, A. L. D.; PALÁCIO, M. A. V. Educação em Saúde na formação médica: uma análise a partir de projetos pedagógicos e da literatura científica. **Ciência & Educação** (Bauru), [S. l.], v. 30, p. e24050, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240050>.

HAINOSKI, A. O.; TREVISAN, E. R. Fatores estressores e as estratégias de enfrentamento entre os estudantes de graduação de Terapia Ocupacional. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO**, [S. l.], v. 8, n. 1, 1 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto59518>.

LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. D. O.; PADILHA, R. D. Q.; MOURTHÉ JÚNIOR, C. A. Desafios na educação de profissionais de Saúde: uma abordagem interdisciplinar e interprofissional. **Interface** -

Comunicação, Saúde, Educação, [S. l.], v. 22, n. suppl 2, p. 1549–1562, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0722>.

MARTINS, A. L. J.; MIRANDA, W. D.; SILVEIRA, F.; PAES-SOUSA, R. A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como estratégia para equidade em saúde e territórios sustentáveis e saudáveis. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 48, n. spe1, p. e8828, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2358-28982024e18828p>.

MOTA, A. A. S.; PIMENTEL, S. M.; MOTA, M. R. S. Expressões d sofrimento psíquico de estudantes da Universidade Federal do Tocantins. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, p. e254990, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349254990>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100658&tlng=pt. Acesso em: 1 jun. 2026.

OPAS /OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde**. 16 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/16-5-2022-quase-um-bilhao-criancas-e-adultos-com-deficiencia-e-pessoas-idosas-tem-acesso>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PINTO, A. L.; SANTANA, G. L.; RAMOS, F. P. INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA BREVE PARA PROMOÇÃO DO ENFRENTAMENTO DOS ESTRESSORES NO ENSINO SUPERIOR. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 27, p. e235552, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235552>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572023000100606&tlng=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

RIBEIRO, F. M. S. E. S.; MUSSI, F. C.; PIRES, C. G. D. S.; SILVA, R. M. D.; MACEDO, T. T. S. D.; SANTOS, C. A. D. S. T. Stress level among undergraduate nursing students related to the training phase and sociodemographic factors. **Revista Latino-Americana de**

Enfermagem, [S. l.], v. 28, p. e3209, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3036.3209>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692020000100316&tlng=en. Acesso em: 3 jun. 2026.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. **Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry**. 11th edition. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, 2015. 1 p.

SILVA NETO, L. S.; OSÓRIO, N. B.; BRITO, M. S. D. O. **Anais do Encontro Nacional da Universidade da Maturidade (UMA)**. 1. ed. [S. l.]: Even3 Publicações, 18 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/5283526>. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/anais-do-encontro-nacional-da-universidade-da-maturidade-uma-2835265>. Acesso em: 5 jun. 2026.

SILVEIRA, L. L.; FABRIZZI, H. E.; HAMILKO, H. C. C.; STEFANELLO, S.; SANTOS, D. V. D. D. Os efeitos do mindfulness na percepção dos estudantes de medicina de uma universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. e053, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200149>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022021000200201&tlng=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

TRINDADE, R. Foucault - Corpos Dóceis. **Razão Inadequada**. 13 jan. 2014. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2014/01/13/foucault-corpos-doceis/>. Acesso em: 5 jun. 2026.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L. ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 41, p. e49377, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102->

469849377. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982025000100202&tlng=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

VIEIRA, V. M. de O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 149–153, dez. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 nov. 2024.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 10 nov. 2021. 224 p. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

Douglas Alves da Silva Santos

Esmeralda Neiva Misterdão

Leticia Gonçalves dos Santos Rodrigues

Camila Cardoso Martins Costa Maculan

Jeverson de Sousa Barbosa Lima

Sara Janai Corado Lopes

Jelda Pinto Araujo Fernandes Sá

Três provocações para pensar antes e depois da leitura.

1. Sendo a escola um espaço privilegiado de observação, acolhimento e proteção, por que ainda persiste, em tantos contextos, a ideia de que a violência vivida por crianças, adolescentes e mulheres não é um problema também pedagógico?
2. O Brasil dispõe de marcos legais importantes para a proteção de mulheres, crianças e adolescentes, logo, por que a distância entre a proteção prevista na lei e a proteção realmente vivida permanece tão grande?
3. Como a escola pode enfrentar a violência sem reduzir sua atuação a campanhas pontuais ou respostas emergenciais, construindo, em vez disso, uma cultura pedagógica permanente de prevenção, acolhimento e defesa da dignidade humana?

Que a violência nunca vença

Quando restar o silêncio para uma criança,
dai-me a sensibilidade para a escuta.

Quando uma mulher tombar pela violência,
dá-me coragem para levanta-la.

Faz de mim a voz ante silêncio das ameaças,
o abrigo ante ao desespero,
o cuidado quando houver ferida.

Quero ser a esperança viva,
de pés no chão,
a mão estendida,
a voz que denuncia,
o corpo que protege,
que não desvia o olhar.

Conserva em mim
a consciência desperta,
a ternura vigilante,
a firmeza no cuidado.

Que nunca me falte a indignação
diante da crueldade
nem a esperança em uma noite sem fim.

Que a família seja abrigo
que a escola não seja ameaça,
que a justiça não chegue tarde,
que ninguém cresça pensando
que nasceu para sofrer,

que o amor não seja covarde
para que a violência nunca vença.

Introdução

A violência contra crianças, adolescentes e mulheres constitui um dos desafios mais urgentes da sociedade contemporânea, atravessando dimensões sociais, culturais, jurídicas, sanitárias e educacionais. Embora existam marcos legais voltados à proteção desses grupos, a distância entre os direitos formalmente assegurados e a proteção efetivamente vivida ainda revela fragilidades institucionais, desigualdades persistentes e limites na articulação das redes de cuidado e enfrentamento.

Nesse cenário, a escola ocupa um lugar estratégico. Por sua presença cotidiana na vida de crianças e adolescentes, ela se constitui como espaço privilegiado de observação, acolhimento, escuta e encaminhamento. Sinais de sofrimento, mudanças de comportamento, dificuldades de aprendizagem, marcas físicas, silenciamentos e relatos fragmentados podem emergir no ambiente escolar antes de serem percebidos por outras instituições. Por isso, o enfrentamento da violência não pode ser tratado como tema externo à prática pedagógica, nem reduzido a campanhas pontuais ou ações emergenciais.

A formação docente, nesse contexto, assume papel decisivo. O professor não é chamado a substituir os profissionais da saúde, da assistência social, da justiça ou da segurança pública, mas precisa compreender seu lugar na rede de proteção. Para isso, necessita desenvolver conhecimentos sobre direitos, legislação, fluxos de notificação e políticas públicas; habilidades de escuta, registro, comunicação e encaminhamento; e atitudes éticas de acolhimento, responsabilidade e corresponsabilização diante de situações de vulnerabilidade.

O capítulo parte da compreensão de que o enfrentamento da violência exige uma formação docente ampla, capaz de articular competência técnica, sensibilidade ética e compromisso social. A atuação do professor diante da violência não se limita à identificação de casos, mas envolve a construção de práticas educativas que

problematizem relações de poder, desigualdades de gênero, naturalização da violência, silenciamento das vítimas e reprodução de padrões culturais que legitimam agressões no espaço doméstico, comunitário e escolar.

Ao longo da discussão, a escola é compreendida como território contraditório: pode reproduzir violências, omitir-se diante delas ou transformar-se em espaço de proteção, diálogo e reconstrução de vínculos. Essa ambivalência exige práticas pedagógicas críticas, permanentes e integradas ao currículo, capazes de promover o respeito à dignidade humana, a cultura de paz, a educação para o cuidado e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos.

Outro eixo importante do texto é a necessidade de articulação intersetorial. O enfrentamento da violência demanda diálogo entre escola, saúde, assistência social, Conselho Tutelar, sistema de justiça, famílias e comunidade. Sem essa articulação, a escola tende a atuar de forma isolada, insegura e limitada. Com ela, pode tornar-se parte efetiva de uma rede de proteção, capaz de transformar sinais de alerta em ações concretas de cuidado, encaminhamento e defesa de direitos.

O capítulo também problematiza os efeitos da desinformação e da infodemia sobre a proteção de crianças e adolescentes. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de conteúdos digitais, discursos que naturalizam castigos físicos, culpabilizam vítimas ou distorcem informações sobre cuidado e desenvolvimento infantil podem ampliar vulnerabilidades. Por isso, o letramento em saúde e a capacidade crítica diante da informação tornam-se dimensões importantes da formação de professores e demais profissionais envolvidos na proteção integral.

Dessa forma, este capítulo discute a formação docente para o enfrentamento da violência como uma dimensão ética, pedagógica e social da prática educativa. A intenção é evidenciar que a proteção de crianças, adolescentes e mulheres não depende

apenas da existência de leis ou protocolos, mas da capacidade das instituições e dos profissionais de reconhecê-los, compreendê-los e colocá-los em ação. Nesse horizonte, formar professores para enfrentar a violência é também formar sujeitos capazes de escutar, acolher, agir em rede e defender a dignidade humana como princípio inegociável da educação.

Violência de gênero e violência sexual

A violência que atinge crianças, adolescentes e mulheres não é um fenômeno recente, mas persiste na contemporaneidade como um dos desafios mais angustiantes para a saúde coletiva e para a efetivação dos direitos humanos. Longe de se restringir ao âmbito jurídico-penal, esse problema social encontra raízes profundas em tradições culturais que naturalizam a desigualdade entre os gêneros e em relações de poder assimetricamente distribuídas. Por isso, compreendê-la exige que a ultrapassemos como mera infração legal e a encaremos como um problema pedagógico, estrutural e, sobretudo, ético (Minayo, 2020, 2022; Vigano; Laffin, 2019).

Os números, infelizmente, dão concretude a essa realidade. Mundialmente, cerca de 27% das mulheres na faixa etária de 15 a 49 anos que já tiveram um relacionamento íntimo relatam ter sofrido violência física ou sexual por parte do parceiro em algum momento da vida (Sardinha et al., 2022). Quando voltamos os olhos para a infância e adolescência, o cenário não é menos alarmante: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2024) estima que uma em cada oito meninas ou mulheres sofreu estupro ou agressão sexual antes de completar 18 anos, o que corresponde a mais de 370 milhões de pessoas em todo o planeta. No Brasil, os dados do 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2025) são igualmente perturbadores: só em 2024, registraram-se 87.545 casos de estupro e estupro de vulnerável, o maior número já contabilizado pela série histórica, sinal inequívoco de que a violência de gênero, longe de arrefecer, mantém-se em curva ascendente.

A escola ganha função relevante, como instância privilegiada de atuação. Instituição de socialização secundária por excelência, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também observa, acolhe e potencialmente protege. É no cotidiano escolar que sutis alterações de comportamento, quedas no rendimento, marcas físicas ou relatos fragmentados podem, se devidamente percebidos, desencadear a primeira resposta de cuidado e encaminhamento. Nesse sentido, o professor deixa de ser um mero repassador de conteúdos para assumir o papel de mediador, de problematizador e, sobretudo, de agente formativo de sentidos alguém que, como bem nos lembra Freire (2015), pode contribuir decisivamente para a construção da autonomia e da consciência crítica dos estudantes.

Ou seja, propõe uma reflexão ancorada na literatura especializada e nos marcos legais brasileiros, com o intuito de mapear os fundamentos teóricos, os avanços normativos e as competências que se revelam indispensáveis ao professor que atua ou deseja atuar na rede de proteção a crianças, adolescentes e mulheres em situação de violência. Para isso, apoio-me em dois pilares centrais: a Pedagogia das Competências, tal como delineada por Le Boterf (2003), e a perspectiva freireana de uma educação emancipatória. Entendo que conhecimento técnico, atitudes eticamente comprometidas e habilidades práticas não se dissociam no agir profissional competente ao contrário, articulam-se como faces de um mesmo compromisso com a vida e a dignidade.

Fundamentos conceituais

A compreensão da violência como fenômeno social e sanitário exige que abandonemos explicações lineares ou monocausais. Minayo (2020, 2022) aborda como um processo de causalidade múltipla, cujas raízes se alimentam tanto de dimensões simbólicas crenças, valores, representações quanto de condições materiais concretas pobreza, exclusão, ausência de políticas públicas.

Essa complexidade faz da violência um dos problemas mais desafiadores para a saúde pública em escala planetária.

Quando debatemos especificamente sobre a violência de gênero, o quadro ganha contornos ainda mais específicos. O documento do Ministério da Saúde (Brasil, 2005) a define como todo ato que envolva agressão física, coerção sexual, intimidação psicológica ou controle excessivo do comportamento alheio, desde que esses atos resultem em sofrimento ou danos e sejam praticados em uma relação marcada por desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Não se trata, pois, de episódios isolados, mas de padrões relacionais que se reproduzem pela força da assimetria.

Essas manifestações não se restringem ao ambiente doméstico. Elas podem irromper nas relações de parceria íntima, nas interações profissionais, nos espaços públicos e comunitários. E, o que é importante frisar, não se limitam a uma única direção: embora a imensa maioria dos casos envolva homens agredindo mulheres, a violência de gênero também pode ocorrer de mulheres para homens, entre pessoas do mesmo sexo ou em outras configurações, sempre ancorada em relações de dominação (Njaine et al., 2014). O que a define, portanto, não é o sexo biológico dos envolvidos, mas o uso do poder para subjugar o outro com base em atributos culturalmente associados ao gênero.

Vigano e Laffin (2019), trazem a internalização precoce de discursos misóginos e machistas. Desde a infância, meninos e meninas são educados em padrões que hierarquizam o masculino e o feminino, e essa aprendizagem silenciosa acaba por moldar subjetividades inteiras, naturalizando a violência como recurso legítimo de afirmação de poder. Daí decorre uma consequência inevitável: não bastam respostas pontuais, assistenciais ou punitivas. É preciso investir em processos formativos que desfaçam, no plano simbólico e prático, as estruturas que alimentam a violência e aí, a educação assume um papel insubstituível.

Dimensão epidemiológica

Os números disponíveis nos permitem dimensionar a verdadeira pandemia silenciosa que atravessa fronteiras e culturas. Sardinha e seus colaboradores (2022), em estudo de abrangência global, estimam que 27% das mulheres entre 15 e 49 anos que tiveram ao menos um parceiro íntimo sofreram violência física ou sexual em algum momento e o que mais impressiona é a precocidade desse fenômeno: 24% dos casos já se manifestam na faixa dos 15 aos 19 anos. Para além das agressões cotidianas, os dados revelam uma face extrema: até 38% dos assassinatos de mulheres em todo o mundo são perpetrados por parceiros ou ex-parceiros, sendo a violência íntima e a sexual predominantemente cometidas por homens (WHO, 2020). Esses números, por si só, desmontam qualquer tentativa de minimizar o problema como algo restrito a contextos específicos.

Voltando os olhos para o Brasil, o 19º Anuário de Segurança Pública (FBSP, 2025). O ano de 2024 registrou 87.545 ocorrências de estupro e estupro de vulnerável o pico histórico da série, o que por si já seria alarmante. Mas o relatório aprofunda o diagnóstico: 66% desses crimes aconteceram dentro de casa, 77% vitimaram meninas com menos de 14 anos. Quando se analisa o feminicídio, o recorte racial e espacial é igualmente revelador: mais de 64% das vítimas eram negras e 80% dos assassinatos ocorreram na residência da vítima, na maioria das vezes pelas mãos de companheiros ou ex-companheiros. Essas cifras não apenas evidenciam a brutalidade do fenômeno, mas expõem a insuficiência das respostas institucionais até então construídas: o arcabouço legal, embora existente, não tem conseguido se traduzir em proteção efetiva, e a suposta queda geral da criminalidade simplesmente não encontra eco nos dados que envolvem mulheres e meninas.

Quando deslocamos o foco para a infância e adolescência, a situação se agrava ainda mais. Trabalhos que cruzam gênero, idade e tipo de agressão, como o de Wanzinack e Mélo (2025), mostram

que as meninas são particularmente vulneráveis ao abuso sexual, e o agressor, na maioria das vezes, é alguém do próprio círculo familiar pai, padrasto ou outro parente próximo. Isso revela que o lar, que deveria ser espaço de proteção, muitas vezes se converte em território de violação. Para completar esse panorama sombrio, a Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2025) estima que cerca de dois terços da população infantil mundial algo em torno de 1,6 bilhão de crianças sejam submetidas rotineiramente a castigos físicos e agressões psicológicas em seus lares, práticas cujos efeitos deletérios sobre o desenvolvimento socioemocional e cognitivo estão amplamente documentados. Não se trata, portanto, de episódios excepcionais, mas de uma realidade estrutural que exige intervenções igualmente estruturais.

Marcos legais e políticas públicas

Ao longo das últimas duas décadas, o Brasil construiu um arcabouço legal que, pelo menos no papel, figura entre os mais avançados do mundo no que diz respeito à proteção das mulheres. A Lei nº 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, representou um verdadeiro divisor de águas. Pela primeira vez, a violência doméstica e familiar deixou de ser tratada como "questão de foro íntimo" para ser reconhecida como violação dos direitos humanos. A lei inovou ao estabelecer cinco modalidades de violência física, psicológica, sexual, moral e patrimonial e ao criar mecanismos concretos de proteção, como as medidas protetivas de urgência, a criação de juizados especializados e a previsão de punições mais severas para os agressores (Brasil, 2006). Minayo (2020, 2022), cuja obra observa que essa lei teve o mérito de romper com a invisibilidade estrutural que por tanto tempo encobriu o problema, ao tratar a violência não apenas como questão jurídica, mas como fenômeno social e sanitário que demanda respostas integradas e permanentes.

Poucos anos depois, veio a Lei nº 12.845/2013, a chamada Lei do Minuto Seguinte, com um enfoque inteiramente novo. Diferentemente das demais, esta norma não se ocupa prioritariamente da punição do agressor, mas do cuidado com a vítima. Ela determina que todos os serviços de saúde sejam eles públicos ou privados ofereçam atendimento emergencial e humanizado a pessoas em situação de violência sexual, sem que se exija, para isso, a apresentação de boletim de ocorrência. O atendimento deve incluir acolhimento imediato, exames laboratoriais, profilaxia para ISTs e HIV, contracepção de emergência, suporte psicológico e orientação clara sobre os direitos da vítima (Brasil, 2013). O que é mais significativo nessa lei é justamente sua natureza sanitária: ela transfere o cuidado pós-violência para o âmbito da saúde pública, reconhecendo que o abuso sexual não é apenas um crime, mas uma emergência clínica e emocional que exige prontidão e humanidade.

Mais recentemente, a Lei nº 13.104/2015 tipificou o feminicídio como crime hediondo, qualificando o assassinato de mulheres quando motivado por razões de gênero (Brasil, 2015). Dar nome ao fenômeno foi um passo importante: o termo "feminicídio" confere densidade política e simbólica a uma realidade que antes ficava diluída em estatísticas genéricas de homicídios, e obriga o Estado a reconhecer a misoginia como móvel central de muitos desses crimes. Os dados mais recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2025) mostram que os feminicídios continuam a crescer, especialmente entre mulheres negras e dentro de suas próprias casas. Esse descompasso entre a norma e a realidade nos força a reconhecer que a lei, por mais avançada que seja, não se sobrepõe automaticamente às estruturas sociais que a desafiam.

Proteção integral à criança e ao adolescente

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabeleceu um marco ao assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de protegê-los de forma absoluta contra a negligência, a discriminação, a exploração, a violência, a crueldade e a opressão (Brasil, 1988). Esse dispositivo, de caráter inovador, colocou o Brasil na vanguarda da proteção integral da infância e da juventude, uma doutrina que veio a ser plenamente desenvolvida dois anos depois, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. O ECA não apenas reiterou os princípios constitucionais, mas atribuiu a toda a sociedade e de modo particular ao Estado e às instituições públicas a responsabilidade solidária de assegurar a dignidade e a integridade das crianças, prevendo ainda sanções claras para aqueles que violarem esses direitos (Brasil, 1990). Tratou-se, como se pode perceber, de uma mudança paradigmática, que substituiu a antiga doutrina da "situação irregular" pela da "proteção integral", reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não como meros objetos de intervenção estatal.

Mais recentemente, a Lei nº 13.431/2017 veio aperfeiçoar esse sistema ao instituir o chamado "sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência", organizando fluxos de atendimento e, sobretudo, buscando evitar a chamada revitimização institucional ou seja, o sofrimento adicional que muitas vezes acomete a vítima em razão de procedimentos inadequados, repetidos ou desumanos (Brasil, 2017). Paralelamente, o campo da saúde e da assistência social também avançou com instrumentos como a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (PNPM) e os Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas voltados para Infecções Sexualmente Transmissíveis, Profilaxia Pós-Exposição (PEP) e Profilaxia Pré-Exposição (PrEP),

articulando medidas de prevenção, atenção e responsabilização que buscam dar conta da complexidade do fenômeno (Brasil, 2007). Esse conjunto normativo, se considerado em sua totalidade, impressiona pela abrangência e pelo refinamento técnico.

Contudo ao longo de anos de pesquisa e prática profissional os dados mais recentes, como os registrados pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2021), demonstram de forma inequívoca que esses mecanismos, por mais imprescindíveis que sejam, não têm logrado frear o crescimento das diversas formas de violência. Não é raro nos depararmos com estatísticas que desmentem a eficácia do arcabouço legal, e essa contradição tem sido objeto de reflexão de autoras como Minayo (2020, 2022), cuja obra nos lembra que leis avançadas, sozinhas, não são capazes de reorganizar as práticas institucionais.

É cada vez mais evidente diferenças entre a proteção prevista nos textos normativos e a proteção efetivamente vivida pelas mulheres e crianças, um hiato alimentado por desigualdades estruturais que persistem e por resistências culturais que a lei, por si só, não consegue desmontar. É essa distância que desafia pesquisadores e profissionais a buscar respostas que vão além do direito positivo.

O papel estratégico da instituição escolar

A escola, ocupa um lugar peculiar nesse cenário. Não é apenas um espaço onde se ensina e se aprende conteúdos disciplinares; é também um território onde as relações humanas se desenrolam com toda sua complexidade e, infelizmente, onde muitas vezes as violações de direitos não apenas ocorrem, mas se reproduzem e, em alguns casos, se intensificam (Santos et al., 2023). Essa constatação, que a princípio pode soar pessimista, traz consigo uma oportunidade: é justamente por estar no centro das interações cotidianas que a escola pode se converter em um ambiente privilegiado de prevenção e enfrentamento. Diversas estratégias têm

sido experimentadas, com resultados promissores. Os círculos restaurativos, por exemplo, criam canais de diálogo nos quais estudantes e professores se reúnem para discutir conflitos e construir soluções conjuntas. Programas de mentoria, projetos artísticos e campanhas de conscientização são outras ferramentas que, quando bem conduzidas, ajudam a transformar o ambiente escolar (Weisz, 2024).

No Brasil, contudo, o quadro é preocupante. Estudos recentes apontam para um aumento significativo dos casos de violência sexual e de gênero contra crianças na faixa dos 5 aos 10 anos dentro do próprio ambiente escolar, fenômeno que vem acompanhado de uma escassez alarmante de formação docente específica e de materiais pedagógicos adequados (Silva et al., 2024). Essa combinação perversa violência em ascensão e professores despreparados cria um ambiente favorável para que a vulnerabilidade de crianças e adolescentes se aprofunde ainda mais. O Boletim Técnico "Escola que Protege", divulgado pelo Ministério da Educação (MEC, 2024), traz números que merecem nossa atenção: entre as notificações de violência no espaço escolar, a violência física responde por metade dos casos (50%), seguidas pela violência psicológica ou moral (23,8%) e pela violência sexual (23,1%). Um dado revelador é que, em mais de um terço das situações (35,9%), o agressor era alguém próximo à vítima amigo ou conhecido o que nos lembra que a violência na escola não vem apenas de fora, mas muitas vezes habita as relações mais cotidianas.

Estratégias de enfrentamento no contexto escolar

A eficácia das iniciativas de prevenção à violência de gênero no ambiente escolar, como bem observam Villardón-Gallego e seus colaboradores (2023), não depende de um único fator, mas de um conjunto de condições que precisam estar articuladas. Entre elas, destaco a integração transversal ao currículo ou seja, que o tema não fique restrito a uma disciplina ou a um momento esporádico,

mas atravesse as diferentes áreas do conhecimento; a promoção efetiva da participação estudantil, que transforma os jovens em protagonistas e não em meros receptores de conteúdo; a criação de um clima escolar seguro e acolhedor, onde o diálogo possa florescer sem medo de represálias; o envolvimento das famílias e da comunidade, sem o qual qualquer ação escolar corre o risco de se tornar isolada e pouco sustentável; e, por fim, a adoção de práticas baseadas em evidências, devidamente adaptadas às especificidades de cada contexto e público. São muitas variáveis, e justamente por isso o desafio é tão grande.

O que encontro reiteradamente na literatura, é a escassez de diálogo sobre temas fundamentais como corporeidade, consentimento e relações saudáveis dentro da própria comunidade escolar (Daroz et al., 2022). Essa lacuna não é inocente: ela reflete um desconforto institucional com a sexualidade e com as relações de gênero, que acaba por silenciar discussões que poderiam ser protetivas. Daí a urgência de intervenções educativas que não apenas informem, mas que efetivamente conscientizem docentes e discentes sobre sua condição de sujeitos de direito e sobre os mecanismos de autoproteção.

A literatura evidencia com experiências que utilizam atividades grupais como dispositivos de problematização coletiva. Barros e colegas (2023) mostram que essas práticas, ao criar espaços de fala e escuta entre pares, permitem que os jovens reinventem o cuidado consigo mesmos e com os outros, rompendo com lógicas individualizantes que muitas vezes prevalecem. A roda de conversas, em particular, tem se revelado um instrumento participativo de grande potência. Pigozi et al. (2023) demonstram que, ao favorecer a comunicação horizontal e a confiança mútua, ela contribui para trazer à tona cenas de violência que antes permaneciam ocultas e, ao fazê-lo, desnaturaliza práticas que pareciam corriqueiras e diminui a percepção de impunidade.

Há ainda uma dimensão decisiva: a interdisciplinaridade e na intersetorialidade. Bacila (2024) tem razão ao afirmar que a violência na escola é um fenômeno complexo demais para ser enfrentado por um único setor ou por uma única área do conhecimento. As instituições precisam romper com o isolamento que historicamente as caracteriza e construir pactos multiprofissionais que integrem educação, saúde, assistência social e justiça. Para Rodrigues e Mello (2024) as escolas brasileiras, infelizmente, têm sido pouco exitosas no desenvolvimento de ações preventivas voltadas à violência sexual infantil. A falta de instrumentalização adequada, a formação continuada insuficiente dos profissionais e a carência de ações comunitárias que efetivamente articulem famílias, estudantes e educadores são obstáculos que persistem e que precisam ser enfrentados com seriedade e prioridade política.

Práticas pedagógicas críticas e educação emancipatória

Em Paulo Freire (2015) traz que a educação não pode se reduzir a um mero depósito de informações ou ao treinamento técnico para o mercado; ela é, antes de tudo, prática de liberdade, exercício de conscientização e instrumento de transformação das estruturas de opressão. Quando transposto para o campo da violência contra mulheres, crianças e adolescentes, esse princípio adquire contornos muito concretos: não basta preparar profissionais que conheçam a legislação e os protocolos de atendimento. É igualmente necessário que eles desenvolvam uma sensibilidade ética apurada, uma postura dialógica que os coloque em posição de escuta genuína, um senso de responsabilidade social que os vincule ao sofrimento do outro e uma compreensão ampla das múltiplas dimensões históricas, culturais, psicológicas, econômicas que atravessam o fenômeno violento. Essa formação integral, que articula técnica e humanidade, é o que distingue um profissional tecnicamente competente de um agente de transformação social.

As práticas educativas que se alinham a essa perspectiva são aquelas que se fundamentam na pedagogia crítica e problematizadora uma abordagem que, como bem sabemos, não se contenta com a transmissão passiva de conhecimentos, mas busca promover a reflexão ativa, o questionamento das realidades dadas e a mobilização para a mudança social. Freire (1996, 2015) nos ensina que o educando, quando desafiado a pensar criticamente sobre sua própria condição, torna-se capaz não apenas de compreender melhor o mundo, mas de agir sobre ele para transformá-lo. No contexto específico das violências sexuais e de gênero, essa abordagem tem se mostrado promissora: estudos indicam que estudantes submetidos a processos educativos críticos e participativos apresentam não apenas maior conhecimento sobre o tema, mas também mudanças significativas em suas atitudes e comportamentos. O que Cabral (2005) chama de "educação problematizadora" caracterizada pela intencionalidade pedagógica e pelo reconhecimento e valorização dos saberes prévios dos envolvidos, o caminho mais fecundo para enfrentar um problema que é, ele mesmo, profundamente enraizado em valores e crenças que precisam ser desnaturalizados. Não se trata, portanto, de impor conteúdos, mas de criar condições para que educadores e educandos, juntos, possam construir novas compreensões e novas práticas.

Fundamentos teóricos da Pedagogia das Competências

Um dos movimentos mais fecundos que podemos fazer no campo educacional, especialmente quando se trata de violência, é o da desconstrução. Não se trata de um exercício meramente teórico ou intelectual, mas de uma aposta prática: desconstruir estereótipos, desnaturalizar violências que tantas vezes aparecem como "normais" ou "inevitáveis", e fazê-lo desde os primeiros anos de escolaridade. Gasparian (2008) quando situa a educação para a paz como um campo interdisciplinar que não se contenta com paliativos ou

campanhas pontuais. Sua tarefa, como bem coloca a autora, é mais ambiciosa: criar uma nova linguagem para a relação com o outro, implantar práticas, divulgar perspectivas e, sobretudo, exercitar um olhar filosófico-científico que possa dar um salto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem. Não é um trabalho que se faça de um dia para o outro, mas é um trabalho que precisa ser feito.

A discussão sobre gênero, nesse contexto, ocupa um lugar central. Guacira Lopes Louro (1997, p. 33), cujas reflexões sobre o tema considero indispensáveis, nos lembra que o processo desconstrutivo tem o poder de perturbar a ideia de uma relação de via única entre os gêneros e de nos fazer observar que o poder se exerce em várias direções. Em sua análise é a percepção de que os sujeitos que compõem a dicotomia masculino/feminino não são apenas homens e mulheres: são homens e mulheres de diferentes classes sociais, raças, religiões, idades, e essa multiplicidade produz solidariedades e antagonismos que desestabilizam qualquer noção simplista de "homem dominante versus mulher dominada". Essa complexidade, se bem trabalhada na escola, pode ser um antídoto poderoso contra discursos reducionistas que alimentam a violência.

Há, contudo, Blankenheim e colaboradores (2021) chamam a atenção para a escassez de estudos que abordem a relação entre infância, sexualidade e gênero uma lacuna que, não é acidental. Ela reflete a persistência de uma ideia de senso comum, segundo a qual não se deve falar de sexualidade com crianças, como se a infância fosse uma espécie de território imaculado onde essas questões não penetram. Esse silêncio, no entanto, tem consequências graves: desconsidera toda a perspectiva preventiva e de saúde que poderia ser trabalhada desde os primeiros anos de vida, deixando crianças desprovidas de ferramentas para compreender seus próprios corpos e para reconhecer situações de abuso. Além disso, denuncia a falta de capacitação e de valorização dos professores no país, o que reforça a urgência de estudos e intervenções dedicados a esse público. Borba (2023, p. 14) sintetiza bem o ponto ao afirmar que

uma abordagem crítica das relações com o corpo pode ajudar a desnaturalizar normas e valores construídos socialmente, abrindo caminho para uma consciência mais reflexiva e emancipatória. É exatamente isso que a escola precisa cultivar.

Competência docente na proteção infantojuvenil

O professor que atua no enfrentamento da violência contra crianças, adolescentes e mulheres, não pode ser apenas um especialista em conteúdos disciplinares. Ele precisa, isso sim, de uma formação que integre as dimensões técnica, científica e social, de modo a articular teoria e prática com a complexidade que o fenômeno violento exige. Não se trata de dominar um conjunto de saberes estanques, mas de compreender que a violência é atravessada por determinantes sociais, econômicos, culturais e psicológicos, e que agir diante dela requer não apenas o conhecimento dos protocolos legais, mas uma sensibilidade ética que oriente cada decisão. Assis e Avanci (2004) e Faria (2007) têm razão quando afirmam que a postura ética e protetiva do educador é um indicador de maturidade profissional porque ela expressa, mais do que competência técnica, um compromisso profundo com a defesa dos direitos humanos e com a consolidação da escola como um espaço genuíno de acolhimento, escuta e proteção integral.

No entanto, que essa atuação não se faz no vazio. Quando o trabalho docente se integra aos serviços de saúde, à assistência social e aos órgãos de justiça, a capacidade de intervenção e prevenção se amplia consideravelmente. A escola deixa de atuar isoladamente e passa a fazer parte de uma rede que compartilha informações, responsabilidades e estratégias. Mas essa integração, infelizmente, não é automática. Saliba e colaboradores (2025) chamam a atenção para os múltiplos desafios que ainda persistem: desde a insuficiência de formação específica até a falta de clareza sobre os fluxos de comunicação com o Conselho Tutelar e outras entidades. E Graglia et al. (2023) vão além ao constatar que muitos

profissionais da rede de proteção incluindo professores simplesmente desconhecem o funcionamento articulado entre os setores de saúde, assistência social, justiça e segurança pública. Essa falta de conhecimento gera falhas de comunicação, encaminhamentos equivocados e, o que é pior, a sensação de que a rede, em vez de proteger, por vezes desprotege. É um desafio que, reconheço, não se resolve com boas intenções, mas com políticas consistentes de formação e com a construção cotidiana de pontes entre os diferentes atores.

Conhecimentos necessários

O conhecimento que um professor mobiliza ao se deparar com situações de violência não se restringe ao domínio de conteúdos disciplinares. Ele precisa, fundamentalmente, ancorar-se na compreensão dos marcos legais que estruturam a proteção à infância e à adolescência no Brasil em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 13.431/2017, que organiza o sistema de garantia de direitos para vítimas e testemunhas. Esse conhecimento, contudo, não pode ser abstrato ou meramente decorativo; ele precisa traduzir-se em capacidade prática de reconhecer direitos, de identificar violações e de acionar os fluxos de notificação previstos. É que a formação inicial em Pedagogia ainda aborda o tema de forma marginal e pontual, quando o aborda. Santos e Pereira (2021) e Lima e Oliveira (2024) mostram que muitos docentes concluem a graduação sentindo-se inseguros e despreparados para lidar com suspeitas ou confirmações de violência e essa insegurança não é um traço pessoal, mas um reflexo de uma lacuna formativa consistente. Quando o professor não se sente seguro, sua atuação como agente de proteção se fragiliza: ele pode deixar de reconhecer sinais físicos ou emocionais de abuso, pode hesitar diante da notificação obrigatória ou pode simplesmente não saber para onde encaminhar. E essa hesitação, como se sabe, pode ter custos altíssimos para a criança.

Mas o conhecimento técnico-jurídico, embora indispensável, não é suficiente. Falta ao professor, muitas vezes, um conjunto de competências observacionais e avaliativas que lhe permitam ler nas entrelinhas do comportamento infantil os sinais de sofrimento que não se dizem com palavras. Retraimento, queda abrupta no rendimento, isolamento social, mudanças bruscas de humor ou de comportamento esses são indícios que, para um olhar treinado, podem acender alertas. É por isso que a observação sistemática e o registro pedagógico, como bem defendem Horn (2017) e Kramer (2011), não são meros procedimentos burocráticos, mas ferramentas epistemológicas: elas permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento infantil em sua integralidade, captar nuances que escapam a um olhar distraído e, com base nesse acompanhamento, construir intervenções que sejam ao mesmo tempo educativas e protetivas. É um trabalho que exige paciência, sensibilidade e, sobretudo, um compromisso com o cuidado que vai além da sala de aula.

Habilidades requeridas

Pensando nas habilidades que um professor precisa mobilizar ao se deparar com situações de violência, uma das mais decisiva e também uma das mais negligenciadas é a comunicação intersetorial. Não falo aqui de uma simples troca de informações entre profissionais, mas de uma habilidade complexa que envolve compreender a lógica de funcionamento de cada setor saúde, assistência social, conselho tutelar, justiça e saber estabelecer com eles um diálogo que seja ao mesmo tempo respeitoso e eficaz. Graglia e seus colaboradores (2023) chamam a atenção para um ponto que, na minha experiência, é recorrente: a ausência de diálogo entre os serviços é uma das principais barreiras para que a rede de proteção funcione de fato. E essa ausência, muitas vezes, não decorre de má vontade, mas de desconhecimento mútuo: cada setor fala sua própria língua, opera com seus próprios fluxos e, quando não há um

esforço deliberado de aproximação, o que deveria ser uma rede torna-se um conjunto de ilhas. O professor, nesse contexto, precisa dominar não apenas o conteúdo do que comunicar, mas a forma e o canal adequados precisa saber como acionar cada serviço, em que momento, com que nível de detalhamento, garantindo ao mesmo tempo a continuidade do cuidado e o sigilo necessário. É uma habilidade que não se aprende em manuais, mas se constrói na prática, com o apoio de formações que tragam os fluxos institucionais para o centro da discussão.

Outra habilidade que considero essencial, e que tem a ver com a dimensão mais humana do trabalho docente, é a escuta qualificada e o acolhimento empático. Não se trata de uma escuta qualquer, mas de uma escuta que suspende o julgamento, que reconhece o sofrimento do outro sem pressa de solucioná-lo, que oferece um espaço de confiança onde a criança possa, se assim desejar, revelar o que a aflige. Horn (2017) e Assis e Avanci (2004) têm razão ao afirmar que a escuta sensível é um instrumento pedagógico e, ao mesmo tempo, ético porque ela permite ao professor interpretar manifestações sutis de sofrimento, aquelas que escapam aos olhos desatentos, e agir com prudência e empatia. E essa escuta, quando bem exercida, pode ser o primeiro passo para que a violência, tantas vezes silenciada, venha à tona.

Por fim, não posso deixar de mencionar as habilidades de encaminhamento e notificação, que são ao mesmo tempo um dever legal e um ato de cuidado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 13, é claro ao estabelecer que os profissionais da educação têm a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar qualquer suspeita ou confirmação de violência. Mas, como bem observam Faleiros e Faleiros (2021) e Malta (2025), a notificação não pode ser vivida como uma mera formalidade burocrática, um papel a ser preenchido para cumprir tabela. Ela é, antes de tudo, uma ação de proteção integral, que envolve a escola, a saúde e a assistência social em um esforço conjunto para que a criança seja acolhida e

amparada. Ver a notificação dessa forma, como um gesto de cuidado e não como um procedimento frio, faz toda a diferença na maneira como o professor a conduz.

Atitudes docentes

Quando falamos em atitudes docentes diante da violência, estamos tocando em um ponto que muitas vezes fica obscurecido pela ênfase excessiva nos conhecimentos e nas habilidades. E, no entanto, é talvez o mais decisivo. A atitude do professor não é um complemento acessório à sua formação técnica; ela é, como bem coloca Faria (2007), uma disposição interna e ética que envolve aspectos emocionais, morais e profissionais. É o modo como ele reage ao se deparar com uma situação de sofrimento, como acolhe uma criança que revela algo que não deveria ter vivido, como encaminha um caso que exige mais do que boa vontade. Essa atitude revela, mais do que qualquer diploma, seu compromisso com os princípios da proteção integral e dos direitos humanos ou a ausência dele.

Faria (2007) aponta para uma primeira atitude fundamental e, ao mesmo tempo, a mais difícil: a responsabilidade ética de proteger. Que muitos professores ainda hesitam em intervir. O medo é compreensível medo de não saber o encaminhamento correto, medo de represálias da família, medo de "se meter" em algo que, no senso comum, seria da alçada de outros profissionais. Mas é preciso dizer com clareza: o silêncio diante de sinais de violência não é neutro. Ele perpetua o sofrimento da vítima e contradiz os princípios legais e morais que a própria educação deveria encarnar. Não se trata de heroísmo, mas de dever.

Graglia e colaboradores (2023) trazem uma contribuição ao discutir o que chamam de atendimento humanizado. Para eles, esse atendimento exige empatia, sensibilidade e, sobretudo, uma postura ética que não se desfaz diante da complexidade do caso. E vão além: atitudes como corresponsabilidade, cooperação interprofissional e

proatividade são essenciais para superar a fragmentação institucional que tantas vezes transforma a rede de proteção em um conjunto de serviços que não se comunicam. No ambiente escolar, essas atitudes se traduzem em gestos concretos: o professor que acolhe o sofrimento do aluno sem julgamento, que busca articular-se com os serviços da rede, que age com proatividade mesmo quando a situação é incômoda. É uma postura que não se decreta, mas que se cultiva e que, deveria ser um dos eixos centrais da formação docente.

Desafios e perspectivas para a formação docente

O trabalho docente no enfrentamento da violência contra crianças, adolescentes e mulheres é atravessado por desafios que vão muito além da sala de aula. Não se trata apenas de lidar com conteúdo ou com a dinâmica pedagógica cotidiana; trata-se de atuar em um campo minado por obstáculos estruturais e institucionais que, muitas vezes, paralisam mesmo os profissionais mais bem-intencionados. Em diferentes contextos, a repetição de um mesmo conjunto de dificuldades: a sobrecarga de trabalho, que deixa o professor sem tempo nem energia para se dedicar a questões que exigem atenção cuidadosa; a falta de apoio institucional, que faz com que ele se sinta solitário diante de situações complexas; a carência de protocolos claros, que o deixa inseguro sobre o que fazer e como fazer; o medo de represálias familiares, que muitas vezes o leva a hesitar; e, por fim, a cultura do silêncio e a naturalização da violência, que em algumas comunidades tornam a denúncia um ato quase subversivo (Paraná, 2022). O fato de que a desinformação institucional não é apenas uma falha técnica ela opera como uma forma adicional de violência, porque impede que o direito formal, garantido em lei, se converta em proteção material e efetiva para quem precisa.

A superação desses obstáculos, exige mais do que boa vontade individual. Ela demanda políticas públicas consistentes, que

ofereçam aos professores não apenas palavras de incentivo, mas condições concretas de trabalho tempo, recursos, supervisão e, sobretudo, formação. Monti e Sigolo (2023) e Garbin e colaboradores (2010) insistem em um ponto decisivo: a integração intersetorial é a chave para ampliar a capacidade de acolhimento, para assegurar que os encaminhamentos sejam feitos corretamente e para romper com a fragmentação institucional que tantas vezes compromete a eficácia da proteção. E essa integração, é bom lembrar, não acontece espontaneamente; ela precisa ser construída, alimentada, sustentada.

É nesse cenário que a formação continuada de professores ganha uma centralidade que, ainda não foi devidamente reconhecida pelas políticas educacionais. Como mostram Carvalho e colaboradores (2024), a atualização constante por meio de cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo permite ao docente não apenas ampliar sua compreensão sobre o fenômeno da violência, mas também conhecer o funcionamento da rede de proteção, que muitas vezes lhe é estranho. E quando essa formação é prática, envolvendo simulações, estudos de caso e análise de protocolos, ela desenvolve no educador a confiança e a segurança técnica necessárias para agir com responsabilidade e assertividade. Não se trata de formar "especialistas em violência", mas de oferecer aos professores as ferramentas para que possam cumprir, com dignidade e competência, um papel que a sociedade já lhes atribuiu. O fortalecimento das competências docentes, portanto, não é um luxo ou um complemento menor. É uma condição para que cada educador possa atuar de forma segura, ética e eficaz na defesa dos direitos das crianças, adolescentes e mulheres. E isso requer investimento contínuo em formação inicial e continuada, apoio intersetorial e políticas públicas integradas um tripé sem o qual qualquer discurso sobre proteção corre o risco de se tornar vazio.

Infodemia como agravo à saúde pública mundial

A infodemia superou o limite temporal das crises sanitárias agudas. Reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como um dos principais problemas contemporâneos da saúde coletiva, caracteriza-se pela circulação excessiva e célere de informações sejam estas verídicas ou falsas. Este fenômeno altera a percepção de risco da população, diminui a confiança nas instituições e induz comportamentos prejudiciais à saúde (Domingues, 2021). Entre os seus impactos mais profundos e menos visíveis encontra-se a violência contra crianças, um problema crônico intensificado diariamente pela desinformação.

Em diferentes contextos nacionais, observa-se que discursos voltados para a naturalização de castigos físicos, humilhações e negligência ganham espaço em redes sociais e aplicações de mensagens, sendo frequentemente apresentados sob a justificativa de "conselhos de especialistas" ou "métodos tradicionais de educação". São recorrentes os vídeos que reduzem o choro infantil a uma mera "birra", sugerindo a punição corporal como correção legítima; áudios que recomendam o uso de chás calmantes para lactentes sem qualquer evidência científica; e publicações que invertem a responsabilidade, culpabilizando a criança e desresponsabilizando o agressor. Estas narrativas legitimam e perpetuam ciclos de violência, atingindo de forma mais intensa as populações com menor acesso à educação formal e aos canais oficiais de saúde. No cenário brasileiro, a combinação entre a alta conectividade digital que ultrapassa os 480 milhões de dispositivos em uso e as desigualdades educacionais estruturais cria um ambiente favorável para que conteúdos nocivos sejam assimilados como verdades incontestáveis (FGV EAESP, 2020).

Esta fragilidade na formação constitui um problema estrutural da saúde pública global. A Organização Pan-Americana da Saúde aponta que o letramento em saúde definido como a capacidade de aceder, compreender, avaliar e aplicar informações

para tomadas de decisão conscientes atua como um fator de proteção indispensável, especialmente para grupos vulneráveis (OPAS; OMS, 2020). Quando este letramento é insuficiente, tanto a comunidade como os profissionais se tornam permeáveis a conteúdos prejudiciais. No âmbito da violência infantil, isto resulta na livre circulação de condutas agressivas e na subnotificação ou não identificação dos sinais de abuso físico e psicológico.

Modificar esta realidade exige que o letramento em saúde seja tratado como uma competência central e estruturante dos sistemas públicos de saúde. Destaca-se, aqui, a sua dimensão crítica: a capacidade que confere ao indivíduo a autonomia para analisar os interesses implícitos nas mensagens, questionar fontes duvidosas e compreender os determinantes sociais da saúde (Nutbeam, 2000). Esta abordagem deve ser inserida nos currículos de graduação e pós-graduação por meio de metodologias ativas, simulando casos reais de desinformação e ensinando o manejo de diálogos complexos com os cuidadores. Para a operacionalização desta estratégia, a competência em informação o domínio metodológico de busca e validação de dados confiáveis serve de base para o desenvolvimento do próprio letramento em saúde (Zurkowski, 1974; ALA, 2000). Paralelamente, a articulação intersetorial entre os campos da saúde e da educação amplia a eficácia das ações, capacitando professores e agentes comunitários para a prevenção primária.

A experiência prática nos serviços demonstra que estratégias verticais, baseadas apenas em campanhas e materiais informativos estáticos, são insuficientes. O cenário atual procura a formação de profissionais dotados de escuta qualificada, aptos a acolher as dúvidas das famílias e a estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta é a condição necessária para interromper o processo que converte a desinformação digital em violência real (Sørensen et al., 2012). O enfrentamento da infodemia, portanto, não

representa uma pauta secundária, mas sim um requisito essencial para garantir a proteção integral de crianças e adolescentes.

Considerações finais

O enfrentamento da violência contra crianças, adolescentes e mulheres exige que abandonemos uma visão estreita do trabalho docente. Não se trata mais de pensar o professor apenas como aquele que ensina conteúdo ou que gerencia a sala de aula. É preciso enxergá-lo, e com urgência, como um agente de proteção e, por que não dizer, de transformação social. A efetividade de sua atuação na rede de proteção, depende da mobilização articulada de três dimensões que a Pedagogia das Competências nos ensina a não dissociar: conhecimentos, atitudes e habilidades. São faces de um mesmo prisma, e é na sua integração que reside o agir competente.

O conhecimento, é a base sobre a qual tudo se sustenta. Não se trata de um acúmulo erudito de informações, mas da compreensão viva dos marcos legais o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 13.431/2017, as políticas públicas que organizam a proteção e dos protocolos de notificação que orientam a ação. É esse conhecimento que permite ao professor reconhecer os direitos das vítimas e atuar com segurança jurídica, sem hesitações que podem custar caro. Mas o conhecimento, por si só, não move montanhas. É preciso que ele seja atravessado por atitudes e aqui falo de um eixo ético e emocional que muitas formações deixam de lado. Empatia, escuta sensível, responsabilidade ética: não são palavras vazias, mas disposições internas que se traduzem em gestos concretos de acolhimento. Um professor pode saber tudo sobre a lei, mas se não for capaz de ouvir sem julgamento, de reconhecer o sofrimento do outro, de se comprometer com a proteção para além da obrigação formal, seu conhecimento fica estéril.

E há ainda as habilidades, que são a ponte entre o saber e o fazer. Comunicação intersetorial, observação sistemática, escuta

qualificada, encaminhamento adequado essas são competências que se aprendem na prática, que se refinam com o tempo e que, quando bem exercidas, fazem a diferença entre um encaminhamento que protege e outro que expõe a vítima a novos riscos. Não são habilidades naturais; são técnicas que exigem treinamento, reflexão e, acima de tudo, um contexto institucional que as favoreça.

Portanto, que a competência docente na proteção da infância e no enfrentamento da violência de gênero transcende a dimensão técnica. Ela é, antes de tudo, uma prática ética, reflexiva e socialmente engajada. O professor que compreende e mobiliza esses três eixos conhecimento, atitudes, habilidades não apenas cumpre seu papel, ele se torna protagonista no fortalecimento da rede de proteção e na promoção de uma educação humanizadora e transformadora.

A escola, quando reconhece esse papel, deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades para se converter em um lugar de resistência, de reconstrução de vínculos, de semeadura de uma cultura de paz e de respeito à dignidade humana. Compreender a violência é incluir a sociedade, é abarcar as limitações e as potências das instituições que deveriam nos proteger.

O verdadeiro enfrentamento, requer que o Estado e a sociedade reconheçam a informação como um direito fundamental tão essencial quanto a vida e a dignidade. Porque somente quando a lei se traduz em conhecimento acessível, e quando os profissionais estão devidamente preparados para agir, é que a proteção prevista se converte em justiça vivida.

Referências

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago: ALA, 2000.

ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. **Atenção à criança vítima de violência doméstica: escuta, revelação e notificação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BACILA, M. S. Violência na escola: um estudo preliminar indicativo de políticas públicas para as cidades educadoras. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. 1-21, 2024.

BARROS, J. et al. "Bom de Papo": **Oficinas sobre violência e saúde com jovens de uma escola pública de Fortaleza**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 63, p. 104-122, jan./jun. 2023.

BLANKENHEIM, T. *et al.* Intervenções Educativas para aprendizagem acerca de sexualidade e gênero no Brasil: Uma revisão de escopo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 53, p. 66-75, 2º sem. 2021.

BORBA, Ingrid P. B. **Gênero, Sexualidade e Violência na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

CABRAL, Arlinda. Pedagogia do Oprimido. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 200-204, 2005.

CARVALHO, Mariana Setúbal Nassar de et al. Educação permanente, violência e proteção de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 77, n. 2, e20240057, 2024.

DAROZ, M. et al. O que pensam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade sobre o seu bem-estar e a qualidade de vida. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, p. 292-311, 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Violência contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento na escola**. São Paulo: Cortez, 2021.

FARIA, Maria Cláudia. O papel da escola na identificação e notificação da violência contra crianças e adolescentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1227-1246, 2007.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025. 434 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARBIN, C. A. S. et al. Violência infantil: conhecimento e atitude de professores da rede de ensino de Araçatuba, SP. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n. 3, p. 561-571, 2010.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Proposta didática: A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

GLOBAL INITIATIVE TO END ALL CORPORAL PUNISHMENT OF CHILDREN. **Global progress towards prohibiting all corporal punishment of children**. Londres, 2025.

GRAGLIA, C. G. V. et al. Atenção primária à saúde e os serviços especializados de atendimento a mulheres em situação de violência: expectativas e desencontros na voz dos profissionais. **Saúde e Sociedade**, v. 32, n. 1, e220266pt, 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE BOTERF, G. **Construir as competências individuais e coletivas**. Porto: ASA, 2005.

LIMA, Marnei Marques de; OLIVEIRA, Pedro Henrique. Femicídio: a efetividade das legislações de proteção à mulher no Brasil. **Revista FT**, v. 28, n. 133, abr. 2024.

LOPES, B.; KOWALSKI, I. **Inclusão, respeito e conscientização: revisão de literatura para promoção de educação sexual**. v. 17, p. 56-66, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALTA, D. C. et al. Fatores associados à notificação de violência na infância no Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 30, n. 2, 2025.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde: entre o diagnóstico e a ação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

MINAYO, M. C. S. Violência sob o olhar da saúde pública: lições e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, supl. 1, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS; UNESCO. **Boletim Técnico "Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas"**. Brasília, 2024.

MONTI, L. L.; SIGOLO, S. R. R. L. Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: conhecimentos e atitudes de professores da educação infantil. **Educação**, v. 48, n. 1, e49/1-31, 2023.

NJAINE, K. et al. **Atenção a homens e mulheres em situação de violência por parceiros íntimos: violência e perspectiva relacional de gênero**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

NUTBEAM, D. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. **Health Promotion International**, v. 15, n. 3, p. 259-267, 2000.

OPAS; OMS. **Entender a Infodemia e a Desinformação na Luta contra a COVID-19**. Washington, DC, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Guia de orientação às equipes diretivas e pedagógicas dos protocolos de situações de violência intra e extraescolar**. Curitiba: SEED, 2022.

PIGOZI, P. et al. A roda de conversas à luz da práxis freireana e seus impactos na percepção da diminuição do bullying escolar. **Interface** (Botucatu), v. 27, e220681, 2023.

RODRIGUES, R. M.; MELLO, R. R. de. Escolas no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes: análise bibliográfica de ações preventivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 123, e0244004, 2024.

SALIBA, Tânia Adas et al. Violência em Escolas de Ensino Infantil: a Importância do Professor como Principal Identificador. **Archives of Health Investigation**, v. 14, n. 2, p. 331-335, 2025.

SANTOS, Leidiene Ferreira et al. Educação em saúde como estratégia de enfrentamento à violência infantil em tempos de COVID-19. Singular. **Sociais e Humanidades**, v. 1, n. 5, 2023.

SANTOS, L. F.; PEREIRA, M. A. Conhecimento de professores sobre violência infantil. **Educação em Revista**, v. 37, e237891, 2021.

SARDINHA, L. et al. Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. **The Lancet**, v. 399, n. 10327, p. 803-813, 2022.

SILVA, K. Prevenção à violência sexual na adolescência: construção e validação de cartilha digital. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 37, 2024.

SØRENSEN, K. et al. Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. **BMC Public Health**, v. 12, n. 80, 2012.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **When numbers demand action: confronting the global scale of sexual violence against children**. New York, 2024.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. **História**, v. 38, e2019054, 2019.

VILLARDÓN-GALLEGO, L. et al. Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review. **Healthcare (Basel)**, v. 11, n. 1, 142, 2023.

WANZINACK, Clovis; MÉLO, Tainá Ribas. Unraveling the reality of interpersonal violence against children and adolescents in Brazil: a

systematic review. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 41, n. 2, e00145924, 2025.

WEISZ, T. Círculos restaurativos e mediação de conflitos na escola. In: **Anais do Congresso de Educação**, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on preventing violence against children**. Geneva: WHO, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion glossary of terms**. Geneva: WHO, 2021.

ZURKOWSKI, P. G. **The Information Service Environment: Relationships and Priorities**. Washington: NCLIS, 1974.

Ao término desta obra, torna-se possível afirmar que a docência contemporânea já não pode ser pensada a partir de categorias pedagógicas restritas, centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, na organização técnica do ensino ou na administração burocrática dos processos escolares. O conjunto dos capítulos aqui reunidos conduz a uma compreensão mais ampla e mais exigente do trabalho docente, situando-o no entrecruzamento de desafios científicos, tecnológicos, éticos, sociais e humanos que redefinem, de forma decisiva, o sentido da Educação no presente. Em todos os eixos desenvolvidos — da inteligência artificial generativa à reconstrução de sentidos da avaliação, da articulação entre ensino e saúde à formação docente para o enfrentamento da violência — o que se evidencia é a necessidade de reafirmar a

docência como mediação crítica, prática de cuidado e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Os textos dedicados à inteligência artificial generativa mostram que a discussão sobre tecnologia na Educação não pode ser conduzida por dualismos simplificadores. A questão não está em celebrar a tecnologia como solução automática para os impasses do ensino nem em rejeitá-la como ameaça inevitável à docência, mas em reconhecer que seus efeitos educativos dependem profundamente das condições pedagógicas, éticas e institucionais de sua integração. A inteligência artificial generativa pode, sem dúvida, ampliar repertórios, acelerar certos processos, oferecer apoio à organização de ideias e contribuir para práticas investigativas mais dinâmicas. No entanto, o livro demonstra com clareza que tais potencialidades não devem obscurecer os riscos que emergem quando a tecnologia passa a ocupar o lugar do raciocínio, da elaboração conceitual e do exercício ativo do pensamento. Quando etapas fundamentais da investigação científica, como delimitar problemas, selecionar variáveis, formular hipóteses, construir argumentos e examinar evidências, são terceirizadas para a máquina, compromete-se justamente aquilo que sustenta a aprendizagem significativa: a experiência cognitiva do sujeito em formação.

Nesse ponto, a obra oferece uma contribuição decisiva ao recolocar o professor no centro da cena pedagógica. Não como operador de ferramentas ou simples adaptador de plataformas, mas como diretor intelectual do processo de aprendizagem, responsável por problematizar, contextualizar, validar, tensionar e humanizar o uso das tecnologias. A mediação docente aparece, assim, como elemento insubstituível para impedir que a IA seja convertida em atalho cognitivo ou em mecanismo de superficialização do conhecimento. A tese que atravessa esse eixo é particularmente forte: a tecnologia não elimina a centralidade do professor; ao contrário, exige uma docência ainda mais reflexiva, ética e intelectualmente sofisticada. Em um contexto em que a máquina

pode oferecer respostas em velocidade crescente, o papel do educador torna-se ainda mais relevante na formulação das perguntas fundamentais, na construção de critérios de validação e na preservação do caráter formativo, autoral e humano da experiência educativa.

Essa centralidade da mediação docente se articula, de modo coerente, com a reflexão desenvolvida ao longo do eixo dedicado à avaliação. A inteligência artificial coloca em debate a autoria, a criatividade, a integridade acadêmica e a superficialização da aprendizagem, a avaliação surge neste livro como o espaço privilegiado para repensar a intencionalidade pedagógica da formação. Os capítulos sobre avaliação deslocam o foco de uma compreensão mensuradora e seletiva para uma perspectiva formativa, diagnóstica, ética e humanizadora. Avaliar, nessa concepção, não significa classificar, excluir ou hierarquizar sujeitos segundo desempenhos abstratamente padronizados; significa acolher percursos, interpretar processos, compreender dificuldades, reconhecer diferenças e orientar intervenções pedagógicas capazes de produzir desenvolvimento real. A avaliação deixa de ser um mecanismo de controle e se afirma como prática de escuta, de acompanhamento e de compromisso com o direito de aprender.

Esse deslocamento não é apenas metodológico; ele é também político e epistemológico. Ao enfatizar a subjetividade no processo de avaliação da aprendizagem, os textos mostram que não existem práticas avaliativas neutras ou isentas das condições sociais, históricas e institucionais que as atravessam. A avaliação, como a própria Educação, está implicada em disputas de concepção sobre sujeito, conhecimento, diferença, autonomia e justiça. Por isso, sua reconstrução de sentidos exige que professores e instituições reconheçam tanto as macroestruturas que condicionam os processos educativos quanto as microssituações em que se manifestam exclusões, silenciamentos e desigualdades. Ao recuperar autores e perspectivas que apostam na educação como

possibilidade de transformação, o livro sustenta que práticas avaliativas conscientes podem funcionar como micro subversões potentes, capazes de produzir deslocamentos significativos na trajetória dos estudantes e de ampliar possibilidades de formação crítica, digna e inclusiva.

No eixo que articula ensino e saúde, a obra amplia ainda mais o escopo da docência contemporânea, mostrando que educar não é apenas transmitir saberes ou avaliar desempenhos, mas também criar condições concretas para a autonomia, o cuidado e a defesa da vida. As reflexões apresentadas demonstram que saúde mental, Educação em saúde, formação integral e práticas pedagógicas sensíveis aos contextos de vida não constituem temas periféricos ou acessórios, mas dimensões centrais de uma educação comprometida com a dignidade humana.

Ao sustentar que ensino e saúde devem ser pensados em perspectiva interdisciplinar, os capítulos indicam que a formação acadêmica precisa incorporar a escuta, o vínculo, a corresponsabilidade, a reflexão crítica e a contextualização das experiências como núcleos constitutivos do trabalho educativo. Não se trata apenas de preparar profissionais tecnicamente competentes, mas de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das condições humanas, reconhecer vulnerabilidades, sustentar decisões responsáveis e atuar de modo ético diante das demandas concretas dos territórios em que vivem e trabalham.

Sob essa perspectiva, o livro mostra que os processos educativos mais fecundos são aqueles que articulam conhecimento técnico-científico e experiências vividas, reconhecendo que a aprendizagem só se torna verdadeiramente significativa quando dialoga com os contextos históricos, afetivos e sociais dos sujeitos. A promoção da autonomia, seja no campo da saúde mental, seja nas práticas educativas voltadas à prevenção, ao cuidado e ao enfrentamento de condições crônicas, aparece como uma tarefa pedagógica essencial. A Educação em saúde, quando orientada por

princípios dialógicos e emancipadores, transforma-se em tecnologia social de cuidado, capaz de fortalecer redes de apoio, tensionar desigualdades e produzir sentidos mais amplos para o aprender. Assim, a docência em saúde emerge nesta obra como prática ético-política que ultrapassa a dimensão técnico-instrumental e se compromete com a formação integral, a justiça social e a defesa da vida em sua complexidade.

Esse compromisso se torna ainda mais evidente no capítulo que trata da formação docente para o enfrentamento da violência. Aqui, a docência é convocada a ultrapassar definitivamente qualquer entendimento estreito de sua função, assumindo-se como parte da rede de proteção a crianças, adolescentes e mulheres. A obra mostra que a escola não pode permanecer indiferente diante das violências que atravessam os corpos, os vínculos e os territórios, e que o professor, nesse cenário, precisa ser reconhecido como agente de proteção e transformação social. Isso exige uma formação que integre conhecimentos, atitudes e habilidades: conhecimento dos marcos legais e dos protocolos de atuação; atitudes de empatia, responsabilidade ética e escuta sensível; e habilidades práticas de observação, encaminhamento, articulação intersetorial e comunicação qualificada. O agir competente, nesse campo, não decorre apenas do domínio técnico, mas da capacidade de articular saber, sensibilidade e compromisso institucional em favor da dignidade humana.

Ao enfatizar a escola como espaço de prevenção, acolhimento e resistência, os autores reafirmam que a proteção não é tarefa unilateral da Educação, mas parte integrante de sua vocação humanizadora. Quando a escola reconhece seu papel na rede de proteção e quando a formação docente se volta para essa responsabilidade, abre-se à possibilidade de romper ciclos de silenciamento, desinformação e reprodução de violências. Nesse sentido, a docência assume uma densidade ética ainda maior: ensinar é também proteger, escutar, intervir e contribuir para a

construção de uma cultura de paz, respeito e justiça. A obra evidencia, assim, que a formação docente para o enfrentamento da violência não pode estar baseada apenas em boa vontade individual, mas requer preparação institucional, políticas públicas consistentes e reconhecimento da informação como direito fundamental para a realização da justiça e da proteção efetiva.

Em seu conjunto, esta obra permite sustentar uma tese ampla e intelectualmente fecunda: a docência contemporânea se reconfigura no encontro entre mediação pedagógica, formação humanizadora e práticas de cuidado. Essa reconfiguração não significa abandonar o rigor intelectual, a exigência acadêmica ou a densidade teórica do trabalho docente; ao contrário, significa precisamente ampliá-los, reconhecendo que ensinar no presente exige lidar com a complexidade dos sujeitos, das tecnologias, das desigualdades, das vulnerabilidades e das transformações culturais que atravessam os contextos educacionais. O professor que emerge destas páginas é, ao mesmo tempo, mediador do conhecimento, curador de processos formativos, agente de proteção, articulador de redes, promotor de autonomia e sujeito eticamente responsável pela construção de experiências de aprendizagem intelectualmente robustas e humanamente significativas.

Por isso, o horizonte que este livro projeta não é o de uma docência adaptada passivamente às exigências do tempo, mas o de uma docência capaz de responder criticamente a ele. Num cenário em que as tecnologias se sofisticam, as desigualdades persistem, as subjetividades são tensionadas e a Educação é constantemente desafiada a justificar sua relevância social, reafirma-se que o trabalho docente continua sendo uma das mediações fundamentais para a produção de conhecimento, para a sustentação da democracia e para a defesa da dignidade humana. Em vez de reduzir a Educação ao gerenciamento de competências ou ao uso eficiente de ferramentas, esta obra aponta para uma concepção mais exigente e mais promissora: a de uma docência que ensina com rigor, avalia

com justiça, cuida com responsabilidade, protege com coragem e forma com criticidade. É nessa direção que os caminhos da docência contemporânea se desenham como compromisso renovado com a humanidade do ato educativo.

A

Alfabetização científica, 10, 55, 63, 65, 69, 72, 74, 103.

Aprendentes, 30, 33, 34, 72, 73, 74, 75, 80, 84, 85, 89, 90.

Aprendizagem, 9–11, 16–24, 28–29, 31–36, 37–44, 47, 49–61, 65, 69, 72, 75–79, 81–86, 89–98, 100, 102, 109, 115–120, 129, 133, 143, 164–169.

Aprendizagem significativa, 9–10, 34, 41–42, 60, 75–78, 102, 116, 120, 164.

Autonomia, 11, 19–20, 22, 29, 32, 46–60, 78, 101, 108–120, 130, 132, 152, 165–168.

Autonomia docente, 11, 46, 48.

Autonomia intelectual, 19, 29, 32, 54–56, 58, 62, 78.

Autoria, 11, 24, 29, 37, 42, 44–46, 53, 57, 61, 165.

Avaliação, 9–12, 17, 28–29, 37, 49–53, 61, 69, 75–103, 114, 116, 119–120, 163, 165.

Avaliação diagnóstica, 96.

Avaliação educacional, 10, 28–29, 37, 53, 86.

Avaliação formativa, 10, 84, 87–89, 116.

C

Cidadania, 12, 74, 114.

Competência em informação, 152.

Competências socioemocionais, 31.

Conhecimento, 11–12, 15–18, 21–24, 28–30, 33–35, 37–45, 50, 53–55, 57, 59, 61–62, 70, 72–78, 83, 85, 87, 91, 93–95, 114, 116–120, 132, 140–146, 153–154, 164–168.

Cuidado, 12, 89, 105, 107–120, 128–130, 132, 136, 140, 146–148, 164, 166–168.

Cultura de paz, 12, 130, 154, 168.

Currículo, 9, 17, 21–22, 47, 79–94, 102–103, 130, 139.

Currículo escolar, 94.

Curadoria, 34, 38–39, 44–46, 48.

Curadoria crítica, 38.

D

Desenvolvimento humano, 12, 49, 55, 85, 90, 95, 109.

Desenvolvimento integral, 87–89, 98, 100, 116, 119.

Desigualdade, 55, 90, 131.

Desinformação, 9, 69, 72–75, 101, 130, 149, 151–152, 167.

Desinformação científica, 9, 72–73, 75.

Diálogo, 10–12, 18, 20, 29–30, 33, 43, 46, 52, 54, 58, 72, 74, 80–82, 84–91, 100–101, 113, 130, 139–140, 146.

Direitos humanos, 12, 131, 135, 144, 148.

Diversidade, 9–10, 22, 49, 79–93, 100, 102–103.

Docência, 11–12, 15–16, 18–20, 22–24, 29–30, 32, 34, 36, 40, 43, 47, 62, 73, 85, 105, 108, 115–120, 163–169.

Docência contemporânea, 16, 18–19, 22, 163, 166, 168–169.

E

Educação, 9–12, 15–23, 30, 35–37, 40–48, 54, 56–67, 69, 72, 74, 76, 79, 81–84, 86, 89, 93, 97, 99, 101, 108–120, 130–133, 137, 139, 141–142, 147–148, 151–154, 163–168.

Educação em saúde, 108–109, 111–113, 119–120, 166.

Emancipação, 10, 74, 89, 92.

Ensino, 10, 12, 16, 22, 28–35, 39–40, 42, 47, 49–50, 55, 63–67, 72–76, 79, 81, 84–85, 95, 97, 101, 105, 108–110, 115–120, 143, 163–164, 166.

Ensino em saúde, 105, 116, 120.

Equidade, 37–38, 52, 91.

Escuta, 10, 19, 79, 87–89, 100, 105, 109, 113–115, 117, 119–120, 128–129, 140–141, 144, 147, 152–153, 165–167.

Escola, 10, 12, 15–17, 20–22, 25–26, 28, 46–47, 62, 66, 69–71, 76, 80, 84–85, 87–94, 99–100, 102, 112, 117, 127–130, 132, 138–139, 141, 143–144, 147, 154, 167.

Estudantes, 11–12, 19, 21, 28, 30, 33–34, 36–38, 44, 50–57, 59, 61, 75, 85, 89, 91, 95–96, 108–112, 116, 118–120, 132, 139, 141–142, 166.

Ética, 12, 15, 19, 28–31, 36–37, 40, 51, 62, 64, 81–82, 85, 87–92, 98–100, 105, 116, 129–130, 141, 144, 148, 150, 153–154, 164–165, 167.

F

Formação continuada, 53, 98, 141, 150.

Formação docente, 10, 12, 38, 40, 53, 57, 61, 65, 73–75, 127, 129–130, 139, 149–150, 163, 167–168.

Formação humana, 22–23, 28–29, 62, 88, 103, 110.

Formação inicial, 12, 35, 75, 145, 150.

Formação integral, 9, 11–12, 100, 115, 141, 164, 166–167.

Formação profissional, 35.

I

Inclusão, 9, 28, 85, 90, 92, 98.

Infodemia, 130, 151–152.

Informação, 15–16, 18, 21, 26, 28–29, 34–36, 41, 44, 63, 65, 73–75, 93, 97, 130, 152, 154, 168.

Integridade acadêmica, 29, 40, 61, 165.

Inteligência artificial, 9, 11, 21–22, 24, 28–29, 34–36, 40, 49, 53, 58, 60–64, 67, 163–165.

Inteligência artificial generativa, 9, 11, 22, 24, 29, 36, 40, 49, 53, 60, 64, 67, 163–164.

Interdisciplinaridade, 12, 110, 141.

L

Letramento em saúde, 112, 130, 151–152.

M

Marcos legais, 127, 129, 132, 135, 145, 153, 167.

Mediação, 11, 16, 18, 21–24, 28–36, 38, 41, 44, 46, 49, 52–54, 56–58, 61–62, 75, 82, 88, 91, 94, 115, 117, 164–165, 168.

Mediação docente, 28–32, 41, 44, 49, 54, 56–58, 164–165.

Mediação pedagógica, 18, 21, 28, 33–36, 38, 52–53, 168.

P

Pensamento científico, 11, 24, 29, 36, 53–60, 62, 65.

Pensamento crítico, 10, 22–23, 29, 38, 40, 58–59, 73–75, 77–78, 152.

Problematização, 17–18, 30, 35, 57, 61, 81, 140.

Processo educativo, 16, 21–22, 34, 79, 87, 92, 109, 117, 119.

Professores, 9–10, 12, 35, 38, 40–42, 44, 47, 51, 53, 65, 72–75, 80, 89–90, 94, 96, 98, 130–131, 139, 143, 145, 148, 150, 152, 165.

Proteção, 40, 52, 62, 127, 129–130, 132, 134–138, 144–154, 167–168.

Práticas avaliativas, 9, 11, 29, 49, 51–52, 69, 80, 83, 90, 93, 96, 165–166.

Práticas educativas, 12, 74, 80, 108–110, 113, 115, 117, 120, 129, 142, 166.

R

Rede de proteção, 129–130, 132, 145–146, 149–150, 153–154, 167.

S

Saúde mental, 108, 110–113, 115–120, 166.

T

Tecnologia, 21, 23, 26, 28–29, 36, 38–40, 43–53, 56–58, 61, 63–65, 164, 167.

Tecnologias digitais, 21, 28, 55, 60–61, 67.

Trabalho docente, 11, 57, 62, 144, 147, 149, 153, 163, 168.

V

Violência, 12, 127–154, 163, 167–168.

Violência contra crianças, 129, 144, 149, 151, 153.

Violência contra mulheres, 141.

Violência doméstica, 135.

Violência infantil, 152.

Violência sexual, 131, 136, 139, 141.

Vínculo, 99, 105, 120, 166.

Ana Paula Rodrigues dos Santos Silva

Atualmente, sou pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Única de Ipatinga (conclusão em 2022). Possuo Licenciatura em Informática pela Universidade Federal do Tocantins (2019), Licenciatura em Pedagogia (2015) e Licenciatura em Normal Superior (2003), ambas pela Fundação Universidade do Tocantins. Sou Professora da Educação Básica efetiva na rede Estadual de Ensino do Tocantins desde 2011, e Professora II efetiva na rede Municipal de Ensino de Palmas desde 2019. Tenho mais de 15 anos de experiência na docência, com atuação consolidada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolvi, ao longo da minha trajetória, sólida expertise em alfabetização e letramento, com práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças.

Ayllin Nonato Nunes

Mestre em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com dissertação sobre a qualidade da atenção primária à saúde dos surdos e as perspectivas educacionais para o apoio familiar (2024/2). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Católica de Goiás (2003), com especialização em Fisioterapia Cardio-respiratória e Pneumofuncional (2011). Licenciatura em Matemática pela FIAR - Faculdades Integradas de Ariquemes (2020). Docente no curso de graduação em Fisioterapia do Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo (IEPO) de Palmas -TO (2007-2010). Responsável pelo Projeto de implantação da Fisioterapia no Centro de Atendimento Educacional Especializado, vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (2021-2023). Possui experiência em programas do NASF (2005 e 2019) e atendimentos hospitalares nas unidades de internação e UTI

pediátrica do Hospital Geral de Palmas (2007-2019). Atua como Fisioterapeuta da equipe multidisciplinar da Gerência de Atenção ao Bem-estar dos Servidores da Educação do Estado do Tocantins com a Política de Bem-estar Profissional, voltada para a promoção da saúde integral dos profissionais da educação.

Camila Cardoso Martins Costa Maculan

Possui graduação em Medicina - ITPAC Porto Nacional (2013). Atualmente é médica plantonista do HOSPITAL E MATERNIDADE TIA DEDÉ e professora e preceptora - ITPAC Porto Nacional. Tem experiência na área de Pediatria, com ênfase em urgência e emergência e atendimento a vítimas de violência sexual.

Clay Marinângelo Miranda Rios

Mestre em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino em Saúde na Amazônia Legal (GPSAL). Possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil (CEULP/ULBRA), com pós-graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade Suldamérica. É também graduado em Gestão Pública pela Universidade Luterana do Brasil (CEULP/ULBRA). Servidor público da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO) desde 2011, atuou como Superintendente de Esportes, Juventude e Lazer (2020/2022), período em que, ao longo de dois anos, idealizou, escreveu e implementou diversos projetos que permanecem em execução na SEDUC, entre eles: Canta Tocantins e Dança Tocantins nas escolas estaduais; Jogos Escolares Indígenas do Tocantins; criou também o projeto COPÃO, que passou a ser gerenciado pela Secretaria dos Esportes; e o Festival Surdolímpico do Tocantins, realizado em 2023 e 2024 pela SEDUC. Exerceu ainda a função de Vice-presidente da Região Norte do Fórum Nacional dos Secretários Estaduais de Esporte (2021), além de ter atuado como Diretor de Esportes e Lazer e Diretor de Desporto Educacional

(2018/2020). Foi membro titular do Conselho de Política Cultural do Tocantins (2020/2022) e Conselheiro Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA).

Daiany Carvalho Monteiro Costa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Unirg (2009) e especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Suldamérica. Possui 12 anos de experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atuação voltada à alfabetização, letramento e ao desenvolvimento integral das crianças. Desenvolveu práticas pedagógicas que valorizam a inclusão, o protagonismo do aluno e o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de sua trajetória, participou de formações continuadas e demonstrou intenso compromisso com uma educação crítica, promissora e transformadora. Tem interesse em temáticas como gestão escolar democrática, educação popular, práticas avaliativas formativas, políticas públicas educacionais.

Danniella Souza Turíbio

Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), concluída em 2000, e Especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), obtida em 2016. Desde 2004, atua como professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins, desenvolvendo atividades voltadas à formação básica, à valorização da diversidade e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Atualmente, exerce a função de Assessora Técnica em Segurança de Rede na Diretoria de Tecnologia da Informação (SEDUC/TO), atuando na implementação, gestão e assessoramento de projetos voltados à inovação tecnológica no ambiente educacional.

Douglas Alves da Silva Santos

Possui graduação em Fisioterapia pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo (2015) e mestrado em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (2025). Atualmente é inspetor sanitário da Prefeitura Municipal de Palmas -TO. Tem experiência na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, com ênfase em Fisioterapia Intensiva

Esmeralda Neiva Misterdão

Bacharel em Direito e Licenciatura em Filosofia.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento/professor visitante nas Universidades de Coimbra (UC-Portugal), de Cádiz (UCA, Espanha), de Brasília (FAC-UnB) e UNESP (UNESP-SP). Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível C), coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) e do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão Informação, Comunicação e Memória (INFO-UFT). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA, mestrado acadêmico, 2023-atual) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIN-UFF, doutorado acadêmico, 2021-atual). É Investigador Colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC-Portugal).

Jayana Milhomem de Souza

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS-UFT). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Tocantins (2022). Psicóloga (CRP 23/2479) efetiva da Secretaria Municipal da Saúde e da Secretaria Municipal de Políticas Sociais e Igualdade Racial do município de Palmas-TO, em atuação na Equipe Multiprofissional da Atenção Primária à Saúde e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Jelda Pinto Araujo Fernandes Sá

Enfermeira graduada pela Fundação Unirg (2006), com qualificação em Gestão do SUS pela ENSP/Fiocruz (2012) e especialista em Saúde da Família e Comunidade pelo CEULP/ULBRA (2016). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT), coordenando o projeto de pesquisa EduSaúde Educação e Saúde, voltado à articulação entre ensino, serviço e comunidade no SUS. Atua como enfermeira efetiva no município de Paraíso do Tocantins desde 2009, com experiência consolidada na Atenção Primária e, atualmente, na Atenção Especializada, no Serviço de Assistência Especializada (SAE).

Jessica Oliveira dos Reis Fontoura Feitoza

Cirurgiã-dentista, especialista em Odontopediatria e docente na área de Odontologia. Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), dedica-se ao ensino e à qualificação da prática em saúde. Atua especialmente nas áreas de Odontopediatria, educação em saúde e formação profissional.

Jeverson de Sousa Barbosa Lima

Mestrando pelo PPGECS (Programa de Pós-Graduação em Ensino, Ciência e Saúde) da UFT (Universidade Federal do Tocantins) em Palmas/Tocantins/Brasil. Pós-graduado em Telemática pelo IFTO (Instituto Federal do Tocantins). Especialista em Inteligência

Emocional pelo Instituto EDUCAMINAS. Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário UNITOP. Graduado em Filosofia pela UFT (Universidade Federal do Tocantins). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Saúde da Criança (GEPESC/UFT). Professor das disciplinas de Filosofia, Projeto de Vida e Educação Socioemocional na Rede Privada de Ensino em Palmas/TO.

Jhones Batista Neves Araújo

Possui graduação em MEDICINA - UNIVERSIDAD NACIONAL ECOLOGICA (2017). Diploma Acadêmico revalidado, com a equivalência ao título de Médico da Universidade de Gurupi / UnirG. Grau Bacharelado, após transcorrido o trâmite interno de Revalidação de Diploma, na modalidade simplificada. Atualmente é médico do Instituto Jhones Araújo, atuando em emagrecimento diferenciado e possui experiência na área de Nutrologia. Especialista em Saúde da Família em 2020. Professor Convidado na Universidade da Maturidade-UMA/UFT (Programa de Extensão da Universidade Federal do Tocantins-UFT), no Projeto Educação e Saúde. Participa do Grupo Interdisciplinar para Pesquisa e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades-GIPEEIAH. Mestrando em Educação e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

José Lauro Martins

Graduação em Filosofia, mestre e doutor em Ciência da Educação. Desenvolveu os estudos de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense. É professor associado da Universidade Federal do Tocantins. Atua no curso de jornalismo e no Programa de Pós Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT). É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão "Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino"

(Opaje). É pesquisador em Inovação pedagógica e gestão da aprendizagem.

Karina Garcia Margarido

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM CIENCIAS NATURAIS- BIOLOGIA pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (2017) , especialização em METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA E QUIMICA pela Faculdade Única de Ipatinga (2020) , em Noções Básicas em Microbiologia pela WR EDUCACIONAL (2020) , em Química e Física pela Faculdade Única de Ipatinga (2022) , em Ensinando Ciências para o Ensino Fundamental pela WR EDUCACIONAL (2020) , em Libras pela Faculdade Única de Ipatinga (2022) e em Complementação à Biologia pela WR EDUCACIONAL (2020) . Atualmente é PROFESSOR CONTRATADO da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Tem experiência na área de Biologia Geral.

Keila Barbosa Milhomem

Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar; Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior pelo Centro Universitário Luterano de Palmas e Docência e Gestão na Educação Básica pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Servidora Pública concursada da Secretaria Estadual da Educação - Seduc. Mestranda no Programa Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. Orientanda do Professor Dr. Nilcelio Sacramento de Sousa e Pesquisadora no Grupo de Pesquisa ATRAVESSAMENTOS: Estudos e Pesquisas sobre os cotidianos da formação docente e diferenças.

Letycia Gonçalves dos Santos Rodrigues

Graduada em Direito e em Pedagogia, com especializações nas áreas jurídica e educacional, consolidando uma atuação que integra conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos.

Matheus Nascimento Santos

Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-graduado em Psicologia Clínica pela Faculminas-MG. Mestrando em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atua como Psicólogo na Universidade Federal do Tocantins Câmpus Gurupi.

Mayra Tyciane Dias de Souza

Possui graduação em Estética e Cosmética pelo Centro Universitário do Maranhão (2008). Foi professora horista da Escola de Qualificação Técnica de Enfermagem de Imperatriz, ministrando as seguintes disciplinas, Cosmetologia, Biosegurança para estética, Tratamentos Faciais e Corporais, Massagem Relaxante, Drenagem no pré e pós operatório, Eletroterapia e Tratamentos para gestantes. Atualmente é Coordenadora e Professora do curso de Estética e Cosmética do UNITOP- Palmas/TO, faz parte também do NDE do Curso de Estética e Cosmética- UNITOP.

Pedro Henrique Essado Maya

Médico pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Neurocirurgia pelo Hospital de Neurologia Santa Mônica, Goiânia - GO. Atua com ênfase em neurocirurgia funcional (Parkinson, tremor e dor crônica), tumores intracranianos, aneurismas cerebrais e coluna. Campos secundários de atuação e entendimento: Nervos Periféricos, Diabetes Mellitus e metodologia de ensino PBL (Problem Based Learning). Membro Titular da Sociedade Brasileira de Neurocirurgia e Academia Brasileira de Neurocirurgia. Professor em Habilidade e Atitudes Médicas Neurológicas na Instituição de Ensino Superior Faculdade de Ciências Médicas - AFYA Palmas. Professor Efetivo da Cadeira Cirúrgica - Neurologia/ Neurocirurgia da Universidade Federal do Tocantins - UFT Mestre pelo Programa de

Pós Graduação em Ensino e Ciências da Saúde da Universidade Federal do Tocantins.

Roziane Bílio da Silva

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Pará (2009) e Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela FAPAF - Faculdade de Tecnologia Antonio Propicio Aguiar Franco (2012), segunda Licenciatura em História pela Universidade Pitágoras Unopar (2019) e Especialização em Docência para o Ensino Profissional, Científico e Tecnológico pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Pará (2019). Atualmente atua como Assessora Pedagógica no Campus VII da Universidade do Estado do Pará, contribuindo no assessoramento às coordenações na atualização e reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos; bem como no assessoramento, planejamento, execução e avaliação das ações inerentes aos cursos de graduação no âmbito da universidade do estado do Pará campus de Conceição do Araguaia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas da Educação e Saúde na Amazônia com ênfase na Formação de Professores e Saberes Profissionais na Amazônia.

Sara Janai Corado Lopes

Possui graduação em Bacharel em Enfermagem pelo Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (2010). Especialista em Enfermagem do Trabalho, Gestão em Saúde Pública, Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde, Inovação, Gestão e Práticas Docencia no Ensino Superior, Felicidade e Bem-Estar e Enfermagem e Saúde da Mulher. Professora para o curso de Medicina e Preceptora no curso de Enfermagem da Afya Porto Nacional. Enfermeira assistencial concursada do município de Silvanópolis-TO. Mestranda pelo PPGECS/UFT e PPGBS/UNIRG.

Silvana de Sousa Ferreira

Possui graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura pela UniLS (2018) e em Pedagogia pela UNOPAR (2025). É pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela UNOPAR (2022) e em Ciências da Natureza e o Mundo do Trabalho pela UFPI (2023). Possui também, pós-graduação em Educação Ambiental e Cultural pelo IFAL (2025). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus Palmas, na linha de pesquisa Formação Docente para a Sociedade Contemporânea. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Botânica Aplicada, tendo atuado como estagiária no Herbário do IBGE -DF entre 2017 e 2018. Atua como professora de Ciências e Biologia, com experiência na rede pública estadual do Tocantins (SEDUC-TO), onde lecionou de 2019 a 2024 e também exerceu a função de coordenadora da área de Ciências da Natureza. Atualmente, é professora efetiva de Ciências no município de Redenção, no Estado do Pará, estando legalmente cedida para o município de Porto Alegre do Tocantins, onde atua como coordenadora pedagógica na SEMEC. Também é professora substituta no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) Campus Dianópolis, ministrando o componente curricular de Biologia para o Ensino Médio e Biologia celular e histologia para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Sinomar Soares Carvalho Silva

Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Comunicação e Sociedade, especialista em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos e graduado em Comunicação Social Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Concluiu pós-doutorado em 2026 no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT). Atualmente é professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde

(PPGECS/UFT). Desenvolve pesquisas nas áreas de comunicação, desinformação, ciência aberta e ensino superior. É Editor Adjunto da Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (ReBEJ).

Tatiana Costa Martins

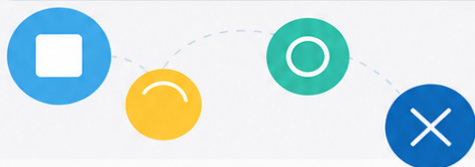
Psicopedagoga. Orientadora Educacional. Especialista em Gestão Educacional e Formação de Líderes Escolares. Mestre em Ensino em Ciências e Saúde. Idealizadora da Estratégia Pedagógica Concêntrica na Educação Infantil. Doutoranda em Educação UFT.

Reconfigurações da docência contemporânea:

a mediação pedagógica e as práticas de cuidado reúne reflexões teóricas e práticas que convidam à reinvenção do fazer docente em tempos de intensas transformações sociais, tecnológicas e culturais.

A obra explora como a mediação pedagógica e as práticas de cuidado se entrelaçam para promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos e cultivar ambientes educativos mais inclusivos, éticos e sensíveis às múltiplas dimensões humanas.

Voltado a educadores, gestores, pesquisadores e estudantes, o livro oferece subsídios valiosos para repensar a docência como prática reflexiva, colaborativa e comprometida com a formação integral e com o bem-estar dos sujeitos que habitam os espaços educativos.



ORGANIZAÇÃO

José Lauro Martins
Gilson Pôrto Jr.

ISBN: 978-6-59770-703-4



9 786597 707034



Observatório
Edições